

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
GRADUADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
Trabajo Fin de Grado

**Género y deporte: percepción de los  
niños y niñas de sexto de primaria, del  
CEIP Gascón y Marín de Zaragoza,  
sobre la actividad física.**

Estudiante: M<sup>a</sup> Adoración Blasco Ruiz  
Directora: Profesora Pilar Cáncer Lizaga  
Zaragoza, 20 de junio de 2015

# Índice

Resumen y palabras clave	002
1. Introducción	003
2. Presentación del objeto de estudio y de los objetivos de la investigación	005
3. Marco teórico	006
4. Metodología de la investigación	012
4.1. Contexto. Trabajo de campo	012
4.2. Recogida de datos e informantes	015
5. Resultados	019
5.1. Dibujar el deporte o la actividad física que más os guste	019
5.2. Dibujar cómo es una clase de fútbol	026
5.3. Dibujar cómo es una clase de danza	034
6. Conclusiones	039
Bibliografía	043
Índice de figuras	046
Anexo nº 1. Dibujos realizados por los informantes: niños y niñas de sexto de primaria del CEIP Gascón y Marín, Zaragoza	047

## **Resumen**

Este Trabajo Fin de Grado consiste en una investigación acerca de las relaciones entre género y deporte: percepción que tienen los niños y niñas de sexto de primaria del CEIP Gascón y Marín, en Zaragoza, de las actividades físicas. Insertado en un marco teórico, sobre estudios de deporte y sociedad, pensamiento feminista y de enseñanza–aprendizaje. La metodología es cualitativa: entrevistas en profundidad a nueve informantes, observación participante en el centro escolar y realización de 68 dibujos de todos los estudiantes del curso mencionado que han respondido a tres cuestiones: Dibujar el deporte o la actividad física que más os guste; Dibujar cómo es una clase de fútbol; Dibujar cómo es una clase de danza. Los resultados indican que en el contexto estudiado- colegio público urbano- el dualismo hombre/mujer todavía sigue determinando el “gusto” por unos u otros deportes, aunque se ha avanzado terreno comparándolo con otras investigaciones anteriores. Como conclusión, parece importante subrayar que hay que seguir realizando este tipo de análisis no sólo por el desarrollo del conocimiento fundamental sino también por su carácter aplicado para fomentar el pluralismo y prevenir la discriminación y el sexismo a través de la educación física.

## **Palabras clave**

Género, deporte, educación física, estudiantes de primaria, discriminación, sexismo.

## 1. Introducción

Este Trabajo Fin de Grado es una investigación que continúa con el interés que tengo hacia los estudios de género y deporte. En septiembre de 1995 comencé a trabajar como maestra en la escuela pública -mi primer destino fue el CEIP CRA Vicort, Isuela, El Frasno- y mis primeras reflexiones teóricas hacia este tema arrancaron hace más de una década cuando ejerciendo mi labor docente, como profesora de educación física en el Centro Rural Agrupado (CRA) Ribagorza Oriental, llevé a cabo un análisis sobre prácticas y preferencias deportivas de los niños y niñas de sexto de primaria gracias a un proyecto de investigación titulado *Práctica deportiva y género en la escuela rural. ¿Una elección obligada?* que fue financiado por el Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte (curso 2003-2004). A través de las entrevistas y del dibujo quisimos reflexionar también sobre las representaciones sociales de los estudiantes en relación con el fútbol y la danza. Queríamos saber qué actividades consideraban apropiadas a su “sexo”. Los resultados fueron publicados en un capítulo de un libro (Dora Blasco, 2003, pp. 181-205).

Años más tarde proseguí mi labor docente al mismo tiempo que no perdía interés por la investigación. Colaboré con profesores universitarios en dos proyectos:

- *Adolescentes, alimentación y deporte: análisis del papel de la práctica deportiva en la adquisición de hábitos alimentarios y en el desarrollo de estilos de vida.* Proyectos de apoyo científico y tecnológico al deporte, estudios e informes de interés deportivo y otras acciones de promoción y difusión de la investigación deportiva para el año 2004. Consejo Superior de Deportes. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Número de referencia: 26/UPB20/04. Investigador principal: Dr. Luis Cantarero.
- *Construcción de una red temática para el estudio de los comportamientos deportivos contemporáneos.* Acción estratégica sobre deporte y actividad física, en el marco de algunos programas nacionales del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004-2007. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Investigación. Subdirección general de proyectos de investigación. Número de referencia: DEP 2005-00136/ACTI. Investigador principal: Dr. Luis Cantarero.

Como resultado de los dos proyectos publiqué varios artículos -Dora Blasco, 2006a, 2006b y 2007- en los que profundizaba en los datos obtenidos y también en el análisis de la enseñanza de la educación física en los centros escolares públicos.

Por razones personales tuve que dejar aparcados mis intereses “científicos” hasta que nuevamente, en el curso académico 2014-15, he retomado la formación académica matriculándome en el Grado de Educación Primaria en la Facultad de Educación. Por este motivo, he tenido la oportunidad de volver a las aulas universitarias donde se me ha presentado de nuevo el reto de volver a hacer investigación gracias a este Trabajo Fin de Grado.

Para realizarlo no he dudado en continuar con esta línea de reflexión, e indagar, después de unos años, cómo son hoy en día las relaciones entre el género y el deporte en los niños y niñas de la escuela pública. En estos momentos, estoy trabajando en el Colegio Público Educación Infantil y Primaria (CEIP) Gascón y Marín de Zaragoza donde tengo mi destino definitivo, siempre como profesora de educación física, desde hace nueve cursos académicos. Por mi experiencia docente y gracias al contacto directo con los estudiantes tengo muchas intuiciones e hipótesis sobre el papel que juega el género en las preferencias y prácticas deportivas de mis alumnos/as pero no es suficiente porque para corroborarlas es necesario recopilar y analizar los datos sobre la realidad de acuerdo con el método científico. Esto es lo que he hecho durante todo este curso y lo muestran las páginas que siguen. Para ajustarme a los requisitos de los trabajos académicos, he estructurado el texto en siete apartados siguiendo los consejos de los profesores David Rodríguez Gómez y Jordi Valldeoriola Roquet, PID\_00148555, en relación con los elementos clave que tiene que tener un Informe de Investigación Social.<sup>1</sup>

No quisiera terminar esta introducción sin antes agradecer a la Facultad de Educación la oportunidad que me ha brindado de actualizar mis conocimientos y a la profesora Pilar Cáncer la dirección del Trabajo Fin de Grado: su excelente predisposición para guiarme, sus sabios consejos y su exquisita paciencia y cordialidad.

---

<sup>1</sup> Este es un texto docente no publicado. La única referencia que consta en este documento es la que aparece en la bibliografía. En el Trabajo Fin de Grado he seguido las normas APA para las citas y las referencias bibliográficas.

## **2. Presentación del objeto de estudio y de los objetivos de la investigación**

El objetivo principal de este Trabajo Fin de Grado es llevar a cabo una aproximación cualitativa para conocer las relaciones recíprocas entre género y deporte, en los estudiantes de sexto de primaria del CEIP Gascón y Marín de Zaragoza. Para alcanzarlo, los objetivos específicos son los siguientes:

- Conocer cómo afectan las diferencias de género con respecto a la actividad física y el deporte.
- Determinar cuáles son y cómo se producen. Es decir, detectar y delimitar las prácticas relacionadas con el deporte y el ejercicio físico, en los chicos y chicas de 11 a 12 años del CEIP mencionado.
- Recoger, sistematizar y clasificar las preferencias, representaciones sociales, motivaciones y actitudes en relación con el deporte, el ejercicio físico.
- Establecer qué consecuencias se derivan de las relaciones entre género, ejercicio y deporte: es decir, el impacto sobre el bienestar psicológico y social.
- Indicar los procedimientos por los cuales la práctica deportiva se convierte en un vehículo para la exclusión o la discriminación sexual.
- Plantear algunas propuestas de intervención para paliar los efectos negativos y potenciar los positivos sobre todo en relación con la igualdad y la prevención de la discriminación. El deporte es una vía muy útil para favorecer la igualdad por lo que el estudio de las actitudes, las representaciones y los comportamientos que giran alrededor del ejercicio físico y del deporte es esencial para desarrollar estrategias contra la discriminación. Es decir, plantear algunas ideas para repensar en la intervención social a través del deporte por lo que los resultados del Trabajo Fin de Grado deben ser útiles en la transferencia de conocimientos para la acción social.

Hay que destacar que esta investigación se enmarca en una propuesta más amplia. Por un lado, supone la continuación de estudios realizados anteriormente, también sobre las relaciones entre deporte y género, centrados en preadolescentes de 11 a 12 años, de ambos sexos. Por otro, implica el paso previo a una investigación que me gustaría desarrollar en el futuro, es decir que los datos recogidos en este trabajo, y su posterior análisis y depuración, me proporcionarán los ejes sobre los que se estructurarían estudios posteriores.

### 3. Marco teórico

El ejercicio físico, en tanto que actividad organizada que se lleva a cabo con un fin, por ejemplo, mantenerse saludable, y el deporte, en tanto que una actividad con reglas para su ejecución y que habitualmente tiene como finalidad la competencia, viene estructurado de acuerdo con muchos factores sociales entre los que el género juega un papel fundamental. Sin embargo, el análisis del deporte desde una perspectiva social no es muy reciente. Los estudios realizados se iniciaron en el año 1964, con la creación del comité internacional de sociología del deporte. No obstante, no ha sido hasta mediados de los años ochenta del siglo pasado donde se realizan las primeras publicaciones (véase, por ejemplo, el capítulo VI titulado *Mujer y Deporte*, en García Ferrando, 1990) y el progresivo desarrollo de estas investigaciones ha dado lugar a una focalización del interés en sectores concretos de la población: escolar, discapacitados, mujeres o gente mayor (García, Puig y Lagardera, 2002).

Actualmente, en España, la única entidad nacional que aborda el análisis científico social del deporte es la Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte (AEISAD), de la cual yo he formado parte, de carácter interdisciplinar, que se fundó para crear un espacio de debate y reflexión en esta materia. Las propuestas epistemológicas y de método han estado siempre presentes en los congresos de la AEISAD donde se han abordado, a lo largo los últimos veinte años, los significados del deporte en y para la sociedad en relación con los recursos financieros, el juego en sí, la socialización y la integración social, la multiculturalidad, el género, etc.<sup>2</sup> Gracias a trabajos científicos como los que ha producido AEISAD se ha constatado que el deporte se ha convertido en un medio de socialización, a través del cual se adquieren normas y valores sociales, y contribuye a la formación integral de la persona.

La práctica deportiva en el ámbito educativo tiene entre sus objetivos el desarrollo de esta formación integral que contribuye al bienestar emocional, proporciona diversión, compañía y compañerismo, favorece el aprendizaje de hábitos higiénicos y una salud óptima, desarrolla actitudes como responsabilidad, respeto hacia sí mismo, hacia los demás, búsqueda de una resolución pacífica de los conflictos, valoración del esfuerzo por superarse, asunción de retos, etc. Todas estas capacidades para la vida se adquieren

---

<sup>2</sup> Para más información sobre AEISAD se puede consultar su página web: <http://www.aeisad.org/>. Allí, entre otras cosas, aparece el listado de todos los congresos que ha organizado desde el primero que se celebró en Burriana en 1992 (“Ciencias sociales y deporte”) hasta el último en Valencia en 2014 (“Crisis, cambio social y deporte”). Los libros de las actas de los congresos de AEISAD se encuentran disponibles para todo el público en versión on line en la web citada.

dentro de un contexto físico-deportivo, en el aula, y se transfieren al barrio, la familia, etc. Así pues, el deporte juega un papel fundamental en la enseñanza de valores, contribuye a reforzar el amor propio de las personas y promueve la asunción de la responsabilidad.

No obstante, no todo en la actividad física y en el deporte es positivo sino que no hay que dejar de lado algunas tendencias negativas, como la discriminación que se detecta en la práctica deportiva. Esto es así, en parte, porque la socialización es un proceso en el que el deporte puede tener funciones sociales efectivas (colaboración, formación) pero también lo contrario (creación de “guetos” deportivos, sexismo, racismo, formación de ideología totalitaria<sup>3</sup>).

Recuerdo una escena de *La mala educación* del cineasta P. Almodóvar donde unos niños niños, en camiseta blanca de tirantes y con pantalón corto, permanecen en filas esperando las órdenes del profesor vestido de sotana practicando la “gimnasia sueca”. Almodóvar nos muestra los tiempos de la España del nacional catolicismo donde la educación se apoyaba en la represión y tenía como función “contribuir a la dominación y a la reproducción social y política mediante el adoctrinamiento en los valores propios del conjunto de las fuerzas del bloque vencedor en la guerra civil. Los instrumentos: la enseñanza religiosa, donde la religión hay que entenderla militante y ultracatólica; la patriótica, fascistoide y maniquea, de vagas ensoñaciones imperiales; y la cívica, sentimentaloides y ultraconservadora” (Cámara Villar, 1998, p. 16).

Aunque haya quien todavía añore estos métodos educativos, sabemos que para las nuevas aproximaciones teóricas sobre la enseñanza, el aprendizaje asociativo, si bien no hay que menospreciarlo para la adquisición de algunos conocimientos (sobre todo porque sabemos que la memoria es limitada y así los automatismos ahorran espacio) ha dado paso al constructivista que requiere una gran implicación del aprendiz fundamentada en la reflexión y en la toma de conciencia. No he visto a nadie como a Ramón y Cajal (2000) plantear el asunto de una manera tan acertada: en *Infancia y Juventud* sostiene que (en su escuela) como único método pedagógico, reinaba el memorismo puro:

---

<sup>3</sup> En Cantarero, L. y Blasco, D. (2006), pusimos de manifiesto cómo los regímenes dictatoriales han difundido su ideología: han producido películas de cine, cuyo argumento fundamental era el deporte, para generar pensamiento fascista. En esta publicación, reflexionamos sobre varias películas de cine español de los años cincuenta y sesenta, lanzadas al mercado por el diario deportivo *As*, que pertenecían al género de comedia, de aventuras y policíaco. Pusimos de manifiesto cómo el cine ha usado el fútbol (y a los futbolistas de prestigio de la época como Di Stéfano y Kubala) como un símbolo para reflejar la vida “idílica” de las gentes durante la posguerra española y difundir valores franquistas.



“Preocupábanse de crear cabezas almacenes en lugar de cabezas pensantes. Forjar una individualidad mental, consentir que el alumno, sacrificando la letra al espíritu, se permitiera cambiar la forma de los enunciados... eso, ni por pienso. Allí, según ocurre todavía hoy en muchas aulas, sabía solamente la lección quien la recitaba fonográficamente, es decir disparándola en chorro continuo y con gran viveza y fidelidad; la ignoraba, y era, por ende, severamente castigado, el escolar a quien se le paraba momentáneamente el chorro, o titubeaba en la expresión o cambiaba el orden de los enunciados” (pp. 60-61).

Era el ambiente de la época que se materializó en movimientos educativos reformadores como la Institución Libre de Enseñanza (1876 y 1939) -a la que pertenecieron, entre otros, Giner de los Ríos, Nicolás Salmerón, Joaquín Costa, Gumersindo de Azcárate- que estaba al margen de las orientaciones estatales y oficialistas. Abogaba por una enseñanza integral primando los aspectos intelectuales y la formación de ciudadanos para la vida en una democracia progresista.

Pudiera parecer que fruto de la modernización de nuestro país, del desarrollo teórico de las ciencias de la educación y de la mayor formación de los profesionales resurgiera la enseñanza propuesta por Ramón y Cajal. Aunque en efecto es así, convive también con otros métodos donde prevalece la uniformización del vestir, del pensamiento, del carácter y de los gustos homogéneos; el desinterés, la rutina y el hastío.

A mi juicio, la infancia consiste en jugar y sólo con libertad para hacerlo puede desarrollarse la afición deportiva. Como dice Pozo (2001), “nuestra sociedad exige con creciente insistencia aprendices reflexivos y conscientes de su tarea, y no simples autómatas que reproduzcan mecánicamente conocimientos elaborados por otros” (p. 100). Por eso cualquier actividad física no debe tener como fin el resultado sino la creación del interés por la actividad misma. Hay que estimular el placer de jugar. La enseñanza de la educación física es el resultado de la naturalidad y de la afición aunque también del análisis, de la reflexión y de la crítica. De lo que se trata es de implantar un modelo holista de aprendizaje deportivo.

Así, en este contexto teórico sobre la enseñanza-aprendizaje, el estudio de las relaciones entre género, ejercicio y deporte presenta un interés indiscutible entre otras cosas porque afecta el bienestar físico, psicológico y social de los jóvenes y a su

formación como personas. Mis estudios anteriores sobre género y deporte (Blasco, 2003, 2006a, 2006b) ya mostraron algunos resultados que son preocupantes: cosificación de los deportes como de hombres y mujeres, discriminación por parte de los primeros hacia las segundas que no les permiten participar de las mismas actividades, influencias desiguales sobre la percepción del cuerpo (estética, peso corporal, etc.).

En otros trabajos (Cáceres, 2005 y 2007) se observa que las mujeres expresan demasiada preocupación por la delgadez. Aunque la imagen corporal valorada para los hombres tampoco admite una presencia “excesiva” de grasa, se sustenta en mayor medida en la musculación. Como destaca este investigador catalán sería interesante saber cómo afecta la esbeltez a la práctica de ejercicio físico y de deporte. Según él, la valoración de la delgadez, y la consiguiente desvalorización del sobrepeso y la obesidad, es plenamente interiorizada y compartida por adolescentes. La creencia que es conveniente controlar el peso, para mantenerlo dentro de los límites socialmente aceptados, está ampliamente extendida, a edades tempranas y en ambos sexos. Sin embargo, se establecen diferencias: está significativamente más generalizada entre las chicas que entre los chicos, y se incrementa conforme va aumentando la edad. Resulta significativa, por otro lado, que son los chicos quienes con mayor frecuencia consideran que el sedentarismo es la causa del sobrepeso, mientras que las chicas lo achacan a los “excesos” alimentarios. De modo que, para los primeros, el mejor instrumento para vencer el sobrepeso, la estrategia más eficaz para modelar el cuerpo, por tanto, sería la realización de ejercicio físico y la práctica de deporte, mientras que para ellas, la estrategia preferente consistiría en controlar –reducir- la ingesta alimentaria.

En esta misma línea de interés otros investigadores (véase por ejemplo, Mosquera y Puig, 2002; Espeitx, 2006) muestran que la construcción del cuerpo incide en la práctica de ejercicio. Así, entre delgadez, musculación, actividad física y deporte se entretejen múltiples vínculos. Pero la construcción del cuerpo a través del deporte no siempre tiene repercusiones positivas. Por un lado, se observa que la restricción alimentaria severa va unida a la práctica exacerbada de actividad física, en determinadas fases de trastornos del comportamiento alimentario, como la anorexia y la bulimia. También, una tendencia a llevar al extremo determinadas prácticas para modificar la imagen corporal puede conducir a trastornos como la vigorexia, que llevan aparejados patrones alimentarios problemáticos, como el consumo abusivo de preparados proteínicos.

Todos estos resultados anteriores los he ido “viviendo” en mi experiencia práctica. Como profesora de educación física, a lo largo de casi veinte años, he visto que los chicos y las chicas de sexto de primaria comienzan a preocuparse por el cuerpo, la estética, el peso corporal, etc. Advertimos una notable diferencia desde el comienzo de curso entre ellos. A partir del segundo trimestre, las niñas se desarrollan físicamente (mucho más que los niños que no será hasta el comienzo de la ESO cuando experimentan cambios más acusados) lo que les hace más reservadas en sus manifestaciones (pierden confianza con sus compañeros mantienen una relación más distante), sus temas de conversación cambian (ropa, chicos, amistades etc., conforman sus diálogos diarios). Algunas niñas, por ejemplo, debido a sus cambios pubertales, solicitan permiso para no realizar educación física algunos días o se quejan de molestias (siempre discretamente) mostrando resistencias hacia la práctica deportiva. Los chicos, en cambio, no indican ni tantos cambios físicos, como ya hemos dicho, ni de personalidad. Para ellos, el aspecto físico no tiene tanta importancia como para las chicas y la relación con ellas siguen planteándola desde la amistad a la que están acostumbrados. El deporte sigue siendo para la mayoría fundamental y excepto en dos o tres niños (que suelen encontrarse en todas las aulas) su afición principal es el fútbol.

En este “ambiente”, los profesores de educación física podemos dar consejos para practicar deporte de manera adecuada lo que redundará muy positivamente en el bienestar físico y mental de los jóvenes y en su desarrollo personal que incluye no sólo una adecuada valoración de uno mismo sino en ser capaces de establecer relaciones sociales adecuadas. Es por ello fundamental nuestro papel porque tenemos una gran influencia en la transmisión a nuestros estudiantes de la importancia de la actividad física y del deporte para toda su vida.

Esta es la tónica general de los estudios que han vinculado género y deporte pero pocos son los trabajos sobre la percepción que tienen los jóvenes sobre aquellos ejercicios y deportes que los identifican con lo masculino o femenino. Es decir, hemos visto que las investigaciones se han centrado en la importancia del género en la percepción del cuerpo, etc., pero se ha indagado muy poco sobre cómo el deporte expresa nuestra mentalidad dualista (deportes de hombres y de mujeres) con las sexistas y discriminatorias consecuencias que se pueden derivar. A mi juicio, este es un aspecto fundamental donde la escuela debería jugar un papel primordial educando para darnos más libertad a todos/as para poder elegir rompiendo con el contexto dualista actual.

En este punto es donde sigo el planteamiento de la feminista postestructuralista Judith Butler, influenciada por el filósofo Foucault,<sup>4</sup> cuando dice que de lo que se trata es de generar posibilidades de vida por lo que hay que acabar con el dualismo: “La subversión de los opuestos binarios para Foucault no es resultado de su trascendencia, sino de su proliferación hasta un punto en el que las oposiciones binarias dejen de tener sentido en un contexto en el que las diferencias múltiples, no restringidas a las diferencias binarias, abundan” (Butler, 1990, p. 206).

Venimos al mundo en un contexto donde circulan sentidos, valores, normas y en él surge nuestra identidad. Los psicólogos sociales nos han enseñado que el yo, la subjetividad, tiene un claro carácter social porque se forma en la interacción con los demás; que la mente humana se hace en la comunicación y en las relaciones sociales; que el significado de la realidad se deriva del intercambio social. Desde una perspectiva postestructuralista (Burgos, 2014), el sujeto es un proceso que dura toda la vida -es móvil, dinámico, abierto y nunca está del todo constituido- y no se puede diferenciar del contexto a través del cual se nos disciplina y le damos significado al mundo. Nuestra interioridad, las identidades de género por ejemplo, son una “invención” del contexto.

Sin embargo, se pueden realizar acciones de transformación y modificar intencionadamente los significados hegemónicos –sexistas, racistas, homófobos- y cuestionar las normas. Para Butler (1990), la realidad no es algo dado, fijo e inmóvil: “No tengo claro que la realidad sea algo establecido de una vez por todas, y haríamos bien en instar a la especulación sobre la relación dinámica entre fantasía y la realización de nuevas realidades sociales” (p. 209).

También lo expresa de manera acertada el profesor de psicología Gergen (1996): “Si nuestras concepciones de lo real y del bien son construcciones culturales, entonces la mayor parte de nuestras prácticas culturales pueden igualmente pasar a ser consideradas como algo contingente. Todo cuanto es natural, normal, racional, obvio y necesario está –en principio- abierto a la modificación. (...) Para la transformación social se requieren nuevas visiones y vocabularios” (p. 85).

El pensamiento dualista dificulta ampliar las posibilidades de vida. De lo que se trata es precisamente de lo contrario: producir heterogeneidad, pluralidad, multiplicidad, etc., para que en este contexto mental más abierto el sujeto puede expresarse con mayor

---

<sup>4</sup> La profesora de filosofía de la Universidad de Zaragoza, Elvira Burgos, ha escrito un texto ejemplar sobre las relaciones de pensamiento entre J. Butler, M. Foucault y Nietzsche (2014) y, en definitiva, sobre el planteamiento postestructuralista de la feminista norteamericana y su fundamento en los pensadores mencionados.

libertad para que la identidad de género, entre otras cosas, no venga definida de manera incontestable, absolutista. En el caso del deporte algo así ha planteado Cantarero (2009) cuando expresa la necesidad de “profundizar en la reflexión sobre el cuerpo en el mundo del deporte para indagar las posibilidades que existen de transitar del dualismo sexual incontestable (hombre-mujer) a la esperanza de un mayor pluralismo (intersexualidad). (...) ¿Es posible abandonar el modelo de los dos sexos en el mundo del deporte?” (p. 227).

## **4. Metodología de la investigación**

### **4.1. Contexto: Trabajo de campo.**

El Colegio Público Gascón y Marín está ubicado en La Plaza de los Sitios de Zaragoza, una zona céntrica de la ciudad, cerca del casco histórico. El edificio data de 1910, fecha en la que se celebró en la ciudad su Primera Exposición Universal. Es de estilo modernista construido por el arquitecto Ricardo Magdalena Tabuena. La belleza que encierra el inmueble, y haber sido catalogado como monumento histórico, impide realizar reformas que serían importantes. Por ejemplo, el colegio tiene necesidad de un gimnasio, adaptar las escaleras, actualizar los baños y ventanas, limpiar la fachada, etc.

Es un centro pequeño, de una sola vía, es decir de una clase por curso. Consta en total con 221 alumnos aproximadamente: 73 de educación infantil y 148 de primaria. Debemos tener en cuenta que este número fluctúa, ya que suelen matricularse estudiantes una vez empezado el curso académico o bien hay otros que abandonan el centro. Sobre todo hablamos de población inmigrante que en los últimos tiempos y debido a la crisis económica vuelven a sus países de origen.

El nivel socio-económico de las familias es heterogéneo: las hay acomodadas (profesiones liberables, funcionarios, empresarios); otras, sufren situaciones precarias (desempleo de larga duración, trabajos mal remunerados). Ocurre lo mismo con el nivel cultural: hay padres con formación universitaria y otros con escasos estudios. También hay población inmigrante de procedencia subsahariana (Argelia, Marruecos), rumana, latinoamericana (Ecuador, Nicaragua, Honduras, Perú, Argentina). Como debe ser la educación, es un centro plural y multicultural. Debido a esta multiculturalidad coexisten diferentes creencias religiosas (ortodoxos, católicos, protestantes, musulmanes) y laicas.

Al contar con un número reducido de alumnos, el colegio es acogedor para ellos, ya que todos se conocen. También hay una relación cercana entre profesores y familias lo que facilita realizar actividades entre los distintos cursos, colaboraciones por parte de los padres en talleres, charlas o actividades fuera del centro, etc.

En las clases de educación física se intenta abarcar todo tipo de actividades: en primer lugar, porque es decisivo en la formación integral de alumno; en segundo, porque para muchos niños es el único ejercicio físico pautado que realizan. Las sesiones que se dedican a esta asignatura, sobre todo en quinto y sexto de primaria, se han reducido con la nueva ley de educación (LOMCE): desafortunadamente han pasado de ser tres a dos. A mi juicio, son a todas luces insuficientes. No da tiempo a impartir los contenidos que se nos exigen. Por supuesto, no podemos apoyar las clases prácticas con sesiones teóricas, ya que si reducimos más aún el periodo que los niños pueden hacer ejercicio resultaría prácticamente inexistente.

Resulta paradójico que se bombardee a la sociedad y sobre todo a la población infantil con la importancia de llevar una vida sana y no sedentaria, y que se pregone contra la obesidad infantil, mientras que se limitan las horas de educación física que persigue estos objetivos. Por mi experiencia, he visto que los niños esperan ilusionados, sonrientes e impacientes a sus profesores de esta materia: sólo por ello se le debería dar a esta asignatura el valor que se merece. Pero, desgraciadamente, la política educativa actual no piensa lo mismo (una representante de educación dijo, por ejemplo, en relación con la disminución de horas de la educación física, que “los niños ya tenían el recreo para hacer gimnasia”). Estos mensajes sólo contribuyen al descrédito de nuestra especialidad y lo más alarmante: refleja el escaso interés de los responsables políticos por la misma.

Gracias a mi formación teórica, a los estudios realizados (alguno de los cuales he citado en este Trabajo Fin de Grado) y a mi experiencia práctica, además de ajustarme al currículo que se nos exige, he querido transmitir a mis alumnos el deseo y la necesidad de realizar actividad física y deporte como parte integrante e integradora de su vida, siempre dentro de las preferencias de los estudiantes, con el fin de alcanzar los objetivos docentes, independientemente de su “sexo”, origen social, pertenencia cultural, etc. Ya hemos dicho que la actividad física y el deporte debe romper son algunos significados (para hombres/mujeres; ricos/pobres/, etc.) y esto ha sido una prioridad.

Es muy importante subrayar todo esto en este apartado sobre el trabajo de campo porque los resultados hay que contextualizarlos en relación con el colegio Gascón y Marín: público, pequeño (familiar como popularmente se le define) y con una metodología de enseñanza – aprendizaje contemporánea (mencionada en el marco teórico). Por este motivo, mis clases siempre se han fundamentado teórica y metodológicamente, de acuerdo a todo lo mencionado ya en este Trabajo Fin de Grado, dentro de las posibilidades que nos ofrecen los centros públicos. Por ejemplo, mi programación incluye, tanto a los niños como a las niñas (en situación de igualdad y con la misma exigencia para todos/as ellos/as) clases de danza (contemporánea, moderna, africana o bailes del mundo); gimnástica; acrosport; patinaje; baloncesto; hockey; lacrosse; datchball. Los deportes menos conocidos han podido resultar inciertos para algunos estudiantes, sus caras de asombro así me lo mostraban, pero la satisfacción y la sonrisa que he percibido al acabar las sesiones me han confirmado que no estaba equivocada al plantearlos.

Como ya he dicho, hay otras actividades que no se pueden practicar en las clases diarias como son los deportes en la naturaleza pero no cejamos en nuestro interés por ofrecérselas a los estudiantes. Así, hemos llevado a cabo senderismo por el entorno cercano (riberas de los ríos, parques, etc.), clinics con profesionales de deportes determinados (fútbol, baloncesto, voleibol), clases maestras con federaciones de deportes alternativos (esgrima, beisbol, rugby, etc.), talleres (de bicicleta) y salidas a la naturaleza (de días enteros o incluso de semanas- ski). No me gustaría terminar estas líneas sin nombrar que yo misma y varias familias del AMPA pusimos en marcha hace dos cursos académicos, en septiembre del 2012, el *Grupo de montaña y actividades en la Naturaleza, Escaramujo* para reforzar el trabajo de unos importantes contenidos educativos como las actividades en la naturaleza. Los resultados de este trabajo de colaboración entre la familia y el centro los expusimos en una comunicación en el Congreso Internacional de Montañismo (CIMA 2015) que se ha celebrado en Zaragoza durante los días 26 – 28 de marzo, firmada por mí misma con dos padres del colegio - Olga Cirera y Sergio Rivas- dentro de un área temática sobre montañismo y sociedad, titulada: *Las actividades de montaña en edad escolar: una experiencia en el CEIP Gascón y Marín*.

Como vemos, la actividad física y el deporte no sólo se realizan durante las horas lectivas de educación física sino también durante las actividades extraescolares. De entre las que se hacen en el colegio, gran parte de ellas se llevan a cabo en el largo

espacio de tiempo que hay entre el final de las horas de la mañana y el comienzo de las de la tarde (en nuestro caso: 12.30h. – 13.30h.), o bien al finalizar las clases (16.30h). Es durante este último periodo de tiempo, es decir a partir de las 16.30 horas, cuando se practican la mayoría de las actividades extraescolares deportivas o físicas (ya que al medio día se organiza música o teatro). Se lleva a cabo taekwondo (al que asisten 6 niños y 6 niñas aproximadamente), baloncesto (unos 12 niños y 12 niñas), danza (27 niñas y tres niños) y fútbol (11 niños y una niña). El reparto es equitativo en aquellos deportes que se han adaptado en su práctica tanto a hombres como mujeres (baloncesto y algunas artes marciales como es este caso el taekwondo). Otros como el “deporte rey” o la danza permanecen estereotipados. A pesar de haber roto algunos tabúes con respecto a ellos, los chicos prefieren hacer fútbol; las chicas, danza. No hay que pasar por alto que aunque el colegio propugna la igualdad, los niños y las niñas perciben también a su alrededor, -en la televisión, a través de múltiples espectáculos a los que tienen acceso, en los videojuegos- mensajes sexistas en relación con el deporte y es difícil sustraerlos de estas influencias.

Además de la educación física en el colegio y de las actividades extraescolares en el Centro, otros niños y niñas realizan deportes a nivel federativo, fuera del colegio, en clubes privados. Sobre todo fútbol, baloncesto, balonmano y atletismo. Otros deportes considerados alternativos como rugby, béisbol, esgrima, etc., con mucha menor tradición cultural en nuestra sociedad, les gustan pero no lo suficiente como para apuntarse a un club y competir contra otros.

#### **4.2. Recogida de datos e informantes**

En el apartado anterior he descrito sucintamente el contexto material y mental en el que hemos realizado el Trabajo Fin de Grado. Para recoger los datos de nuestra investigación y alcanzar los objetivos propuestos hemos seguido una metodología cualitativa aplicada a la escuela. En este sentido, he tomado como referencia el libro de Velasco y Díaz de Rada (1997) donde, en la primera parte, exponen los conceptos teóricos fundamentales del trabajo de campo y la etnografía; y en la segunda, proponen dos ejemplos concretos de etnografía de la escuela a través de los situaciones de investigación llevadas a cabo por un maestro de aldea y un etnógrafo urbano.

En mi caso, he usado tres técnicas para recoger los datos: observación participante, entrevistas y dibujos. Antes de todo ello, y durante todo el Trabajo Fin de Grado, he realizado una exploración documental y bibliográfica para seleccionar y



analizar aquellos datos útiles para mi objeto de estudio tanto en relación con el marco teórico como con el metodológico (gran parte de este material figura en la bibliografía).

Ya en relación con el trabajo de campo, la entrevista en profundidad me ha sido particularmente útil para el análisis de las representaciones sociales: sistemas de normas y valores asumidos, imágenes y creencias, códigos, etc., y también para el estudio de la interacción entre constituciones psicológicas personales y sociales. Como se trata de una entrevista semidirigida, preestablecí los contenidos de la misma pero sin una pauta de preguntas concreta sino que eran planteadas de forma fluida por mi parte ocupándome de favorecer la profundización de las aportaciones de los entrevistados que se revelaban como significativas. El interlocutor de una entrevista en profundidad se convierte en actor de la investigación en tanto que es una persona típica dentro de su grupo de referencia o del colectivo objeto de investigación. Para profundizar en la recogida de datos hemos realizado entrevistas en profundidad a nueve informantes (seis chicas y tres chicos) que han realizado 18 dibujos de los cuales hablaré más adelante:

- 1: María M: mujer, 11 años, dibujos 16, 27 y 52.
- 2: Laura L: mujer, 11 años, dibujos 9, 26 y 51.
- 3: Isabel G: mujer, 12 años, dibujos 13, 20, 54.
- 4: Daniel P: varón, 12 años, dibujos 14, 35 y 43.
5. Laura O: mujer 11 años, dibujo 23.
6. Nuria G: mujer 11 años, dibujo 24.
7. Lorena G: mujer 12 años, dibujo 17.
8. Dani R: varón 12 años, dibujo 18, 46.
9. Juan R: varón 11 años, dibujo 57.

En mi condición de profesora de educación física del CEIP Gascón y Marín he podido participar directamente de las actividades deportivas de los niños tanto en mis clases como durante las actividades extraescolares. Por este motivo, ha sido fácil realizar observación participante, ya que diariamente interactúo con los niños y niñas del colegio. Para realizar el trabajo he observado a los alumnos y alumnas de sexto de primaria (14 niños y 11 niñas). Es un grupo al que conozco bien porque les imparto educación física desde hace cuatro años. He elegido este grupo por compararlo con otros datos que tengo de investigaciones anteriores en las que trabajé con estudiantes de la misma edad.

Como sabemos, el método observacional permite analizar el comportamiento espontáneo de los individuos. Sanmartín (2003) explica muy bien lo que es la observación participante. Algunas de sus ideas, que me han ayudado a comprender lo que es la observación, las copio literalmente aquí y las expongo a continuación: “Adentrarse en la vida de los actores participando en ella y observándola” (p. 51); “Acumular un corpus de información etnográfica que facilite la elaboración del conocimiento” (p. 51); “La inmersión personal del investigador en el contexto de la vida cotidiana de los actores es la única fuente de producción de una específica cualidad de los datos: su más densa contextualización” (p. 55); “Acceso y un contacto natural con la mayoría de actores en la práctica totalidad de los escenarios en los que se desarrolla la vida social del grupo que se estudia” (p. 59); “La convivencia que permite la participación es lo que distingue a ésta de las otras formas de observación. Convivir con los actores sumerge al investigador en un baño de información nutrida por una pluralidad de fuentes que manan continuamente” (p. 60); “Lo propio de la observación participante es atender a aquello de lo cual los informantes no pueden informar, a aquello que no sabrían contestar en una encuesta o en una entrevista. Si observamos es para ver lo que no se va a escuchar, aun cuando también se observe para comparar los datos de observación con los contenidos mediante otras técnicas” (p. 66); “La información sistemática y estructurada, a diferencia de la participante, deja prefijada la interpretación al decidir cuáles son las categorías que registrarán la observación” (p. 68).

Los textos consultados sobre el dibujo (Hammer, 1992; Pérez, Guerra y Massó, 2007; Cascado y Blasco, 2011; Rodríguez, [www.auladepedagogiasocial.es](http://www.auladepedagogiasocial.es)) coinciden *grosso modo* en que el mismo expresa la concepción del mundo de quien lo realiza. Hammer (1992) dice: “(...) las personas tienden a expresar en sus dibujos, a veces en forma bastante inconsciente (y a veces, involuntariamente) una visión de sí mismos tal como son, o tal como les gustaría ser” (p. 26). Ramón Cascado, R. y Blasco, S. (2001) nos cuentan en su libro cómo la expresión libre facilita el desarrollo psíquico sano de los niños con los que trabajan a través de un taller psicopedagógico tremendamente innovador:

“Al principio de mi actividad en el Taller propuse a los niños que pintasen en grandes hojas de papel clavadas en la pared, pero pronto los mismos niños me fueron obligando a cambiar de actitud. Porque me hicieron ir más allá de la idea que, pobre de mí, les iba sugiriendo. Así, por ejemplo, con el espacio limitado de las hojas de papel en la pared que inmediatamente, se

vio desbordado, con pintura fuera del papel, las hojas acababan rotas... Por lo tanto, opté por dejarles completamente libres; ellos eran quienes me iban imponiendo otras soluciones. Compré brochas gordas, rodillos, cubos y pintura que preparábamos con cola y pigmentos. Pedí a los niños que trajeran batas y monos y así empezaron a pintar techos, paredes, subidos a una escalera que se utilizaba para la limpieza del Centro” (p. 16).

Los dibujos no son un material que se haya utilizado tradicionalmente en investigación sino más bien como método de interpretación diagnóstica en psicología clínica. Sin embargo, las veces que se han llevado a cabo proporcionan datos interesantes sobre percepciones, representaciones sociales, actitudes, etc. Por este motivo, y porque ya lo he usado en una ocasión (Blasco, 2003) y la riqueza de los datos fue muy grande, he decidido volver a usarlos en el Trabajo Fin de Grado.

Para alcanzar los objetivos propuestos se han analizado los dibujos que han llevado a cabo los 25 jóvenes de sexto de primaria: 14 chicos y 11 chicas que tienen entre 11-12 años; una edad, inmediatamente anterior a la pubertad, en la que van a sufrir unos cambios corporales que van a tener que aceptar y que afectarán a su forma de pensar, sentir y actuar. Pronto también progresarán intelectualmente aumentando su capacidad para pensar de manera abstracta, sin la dependencia de lo concreto y siendo aptos para hipotetizar distintas alternativas ante una misma situación. Será el momento en que puedan adoptar distintas perspectivas de la propia (esto es importante a la hora de analizar los dibujos) y el del progreso emocional también (desarrollo del autoconcepto, etc.). En el terreno de lo social nace con fuerza la identificación con el grupo de iguales y se cuestiona la autoridad de los padres. Es el fin de la educación primaria que dará paso a la secundaria: una transición repleta de retos importantes.<sup>5</sup>

Todos los alumnos/as han nacido en España aunque hay varios cuyos padres son de origen extranjero: un matrimonio, egipcios; otro, ecuatorianos y otro compuesto por una madre española y el padre rumano. El rendimiento de los estudiantes en la asignatura de educación física es bueno. Salvo dos alumnos, a los que no les gusta

---

<sup>5</sup> He revisado la obra de Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (comp.), (2000), para actualizar mis conocimientos sobre el periodo de la pubertad, es decir, los cambios físicos, psicológicos (intelectuales y emocionales) y sociales que experimentan los seres humanos; algunos de los cuales ya se empiezan a percibir en nuestros informantes.

(porcentaje que suele ser habitual en todos los grupos), todos vienen encantados a clase y obtienen buenas notas.

Para indagar la percepción que tienen sobre las relaciones entre género y deporte, les pedimos que realizaran tres dibujos respondiendo a tres cuestiones: Dibujar el deporte o la actividad física que más os guste; Dibujar cómo es una clase de fútbol; Dibujar cómo es una clase de danza. No se daban más instrucciones por lo que podían colorearlos, usar el tamaño de papel que quisiesen, etc. Ningún informante ha preguntado nada por lo que hemos interpretado que han entendido lo que se les pedía. Todos han colaborado de buen grado, es decir, los han realizado con entusiasmo y no han mostrado resistencias para realizarlos.

Los dibujos los han hecho en clase de plástica, por la mañana, durante tres sesiones que duran alrededor de sesenta minutos (una para cada una de las preguntas planteadas). En total, se han recopilado 68 dibujos: 23 sobre danza (13 chicos y 10 chicas); 23 sobre fútbol (12 chicos y 11 chicas); y 22 sobre su deporte preferido (11 chicos y 11 chicas). Del total de los dibujos, 30 los he adjuntado en el Anexo nº 1 (porque los hemos citado en el texto) y 18 a lo largo del Trabajo (en el siguiente apartado) porque proporcionan información muy representativa sobre la investigación que he llevado a cabo.

## **5. Resultados**

### **5.1. Dibujar el deporte o la actividad física que más os guste**

Buena parte de los estudios teóricos sobre sociedad y deporte (véase el apartado teórico nº 3 de este mismo Trabajo) indican que el género es uno de los factores fundamentales en la construcción del “gusto” de los sujetos por uno u otro deporte. En el contexto social actual se “construyen” las “preferencias” por la actividad física, todavía, de acuerdo con el dualismo masculino/femenino. Las constricciones son evidentes y quien opta por romper con esta dicotomía no lo tiene sencillo. Es decir que no es fácil para un niño practicar deportes considerados femeninos ni para una niña masculinos. Ya he dicho que uno de los objetivos de la escuela pública es precisamente romper con todo esto y favorecer el pluralismo, la multiplicidad, generando mentalidades que terminen con estas restricciones. El ideal final sería que independientemente del género cualquier

ser humano pudiera practicar deporte sin las constricciones que provienen del medio social.

Para ver qué está ocurriendo en relación con esta cuestión, es decir para indagar hasta qué punto el género de los estudiantes favorece o no el desarrollo de una mayor libertad en el gusto por unos u otros deportes, les pedimos que realizaran un dibujo sobre “El deporte o la actividad física que más os guste”.

Disponemos de 22 dibujos que responden a esta cuestión: 11 realizados por chicos y otros 11 por chicas. Del análisis de los mismos se desprende que los deportes que más gustan a los primeros están relacionados con algunos de los que se practican en clase de educación física, en el centro escolar: tenis, beisbol, baloncesto, patines, atletismo. Todos los alumnos/as se representan a ellos mismos practicándolos aunque sólo en unos pocos se dibuja el patio (véase, por ejemplo, el dibujo nº 4) o la sala de usos múltiples (ya que no hay gimnasio), donde generalmente se llevan a cabo las clases.<sup>6</sup>

Entre las chicas, también gustan aquellos deportes que se practican en el colegio - baloncesto, gimnasia, voleibol, beisbol- aunque tampoco ellas suelen dibujar el patio quizás porque todos somos conscientes de que no es el lugar más adecuado para llevarlos a cabo, dado que sus reducidas dimensiones impide de manera grave el ejercer cualquier tipo de actividad física. Gustan también otros que se efectúan fuera de la institución académica: equitación, esquí, footing y boxeo. Las niñas también se dibujan a ellas mismas practicándolos, a excepción de una de ellas que diseña una cancha de baloncesto sin personas (ver dibujo nº 8 en el Anexo nº 1).

La informante nº 2 se sale de la norma: elige como opción el boxeo que lo representa con la figura de un hombre bien equipado para la ocasión (en pantalón corto, con guantes y botas apropiadas) sobre un cuadrilátero rodeado de material clásico en este deporte: cuerda para saltar, para golpear. Según sus propias palabras:

“mis deportes favoritos son el beisbol y el boxeo. Como al beisbol jugamos en el cole y lo conocemos más, decidí dibujar mi otro deporte favorito, el boxeo. Este verano me apunté a un cursillo y me gustó mucho, y me gustaría seguir aprendiendo” (Informante nº 2).

Que a una niña de esta edad le guste y practique boxeo es sin lugar a dudas una opción distinta a lo que estamos acostumbrados. Esta misma informante nº 2 rompe los estereotipos que sobre este deporte tenemos en la sociedad. Me contaba todo esto con

---

<sup>6</sup> A lo largo del Trabajo Fin de Grado he utilizado las palabras dibujo y figura como sinónimos. La segunda de ellas, sobre todo en los títulos de las representaciones que han realizado los informantes, porque me ha parecido, desde el punto de vista académico, más adecuada.

cierto rubor: “no sabía que me ibas a decir algo por tener esta afición”. Es consciente que su elección no es la habitual y teme cierto reproche de las personas que le rodean.



Figura nº 9. Informante nº 2.

Como hemos visto, niños y niñas coinciden en cuanto al gusto por el baloncesto y el beisbol. De hecho, podemos afirmar que los solicitan a menudo en las clases de educación física y los trabajamos en iniciación deportiva durante varias semanas. Como es evidente, ambos son deportes colectivos. El primero, tiene más tradición en nuestro país mientras que el segundo, es minoritario. Tales preferencias se comprenden porque se enseñan en las clases de educación física y porque también hemos invitado a jugadores del equipo de baloncesto profesional -CAI Zaragoza- y deportistas de beisbol de la nuestra ciudad, generalmente de origen latinoamericano, que han empatizado muy bien con los estudiantes. Esta iniciativa ha contribuido a desarrollar la motivación por estos deportes hasta tal punto que hoy en día son dos de sus favoritos. También han venido instructores de esgrima, rugby, etcétera con la intención de acercarlos a estas actividades y generar una mayor heterogeneidad en sus gustos. Sabemos que lo consiguieron y aunque ni los niños ni las niñas los hayan dibujado entre los deportes que más gustan sabemos que también les atraen pero son más difíciles de practicar en su contexto. También algunos han confesado que: “me resulta más sencillo imaginarme en un campo de basket que en uno de rugby” (informante nº 4). Es decir, mentalmente todavía este segundo deporte queda fuera de su cultura atlética.

En los deportes individuales -tenis, atletismo, gimnasia, patines- e incluso, en los colectivos, los/las estudiantes se representan a sí mismos/as sin compañeros/as. Quizás

todo esto tenga sentido cuando pensamos que su desarrollo intelectual no ha concluido y que se encuentran en una etapa (como dijimos anteriormente) donde todavía predomina el pensamiento concreto y su propia perspectiva. Por ejemplo, en la figura n° 16 una niña corre tranquilamente por el parque con la ropa adecuada para la ocasión y sin tener que compararse competitivamente con nadie. De acuerdo a sus propias palabras:

“me veo reflejada muy bien así. Me imagino haciendo deporte yo sola (...) no sé decirte muy bien por qué pero cuando me puse a dibujar, lo mismo me pasó con el dibujo del fútbol -dibujo 27- (...) yo creo que es (...) porque me resulta más seguro, ya que no tengo que enfrentarme a rivales ni demostrar nada a nadie” (Informante n° 1).



Figura n° 16. Informante n° 1.

Cuando se dibujan en compañía de otros observamos lo siguiente: gran parte de ellos/ellas prefieren jugar con compañeros/as de su mismo sexo. Por ejemplo, una chica lo hace en situación de partido en voleibol jugando con otras chicas sonriendo en un contexto apacible. Cuando le he preguntado dice:

“cuando puedo elegir prefiero jugar con chicas y por eso si tengo que hacer un dibujo sobre deporte me dibujo con mis amigas (...) porque estoy mejor (...) los chicos son más brutos y tengo miedo a que me den un balonazo” (figura n° 17, informante n° 7).

En otro caso, un chico juega al baloncesto en situación de partido (figura n° 18, informante n° 8) con compañeros de su sexo también, incluido el árbitro:

“el baloncesto es mi deporte favorito y no me sale dibujar a chicas porque juego con mis amigos” (figura n° 18, informante n° 8).



Figura nº 17. Informante nº 7.



Figura nº 18. Informante nº 8.

Nadie motiva esta segregación por sexos en el contexto escolar en el que estamos pero es un hecho que en la totalidad de los dibujos raras veces los chicos y las chicas interactúan entre ellos. Incluso, aquellos en que están jugando al tenis (dibujos nº 5 y nº 2: ver Anexo nº 1) se dibujan en pareja unisex, no mixtas (que en este deporte es algo bien instituido). Pero sobre todo, tanto los niños como las niñas, como hemos dicho con anterioridad, prefieren practicar deportes sin compañía: un chico patinando en un parque (dibujo nº 3, Anexo nº 1), esquiando en tabla (dibujo nº 11, Anexo nº 1), montando a caballo (dibujo nº 15, Anexo nº 1), buceando (dibujo nº 68, Anexo nº 1). Sólo la niña



que dibuja el beisbol en una situación aparente de clase incluye un equipo compuesto por compañeros y compañeras (dibujo n° 19, ver Anexo n° 1) en tamaño diminuto.

Hay una niña que se dibuja esquiando rodeada de personas (figura n° 13, informante n° 3), con ella en el centro de la imagen, en un día soleado. Se percibe que la niña está disfrutando, a gusto. A primera vista, nos resultó interesante ver que aunque la niña no está sola, los otros esquiadores no son amigos ni amigas suyas. Cuando la hemos entrevistado nos ha explicado, entre otras cosas, que esquiar:

“me encanta (...) es lo que mejor hago fuera del colegio (...) me dibujo a mí misma esquiando, mi deporte favorito (...) sobre todo me gusta ir con mi padre” (informante n° 3).



Figura n° 13. Informante n° 3.

Cuando compruebas estos datos te preguntas principalmente sobre el porqué los niños y las niñas prefieren hacer deporte de manera individual y si lo hacen colectivo con las personas de su sexo cuando la educación que reciben es contraria a estas dos maneras de practicar el deporte. Por nuestra experiencia docente, hemos visto que, en clase de educación física, suelen mezclarse poco también. Cuando se hace el calentamiento, por ejemplo, su tendencia es a agruparse por sexo. Sólo cuando la maestra los agrupa en equipos se rompe con la separación y lo hacen sin quejarse. Esta situación puede ser debida a que en la edad que tienen, 12 años (preadolescencia), las niñas experimentan antes un proceso de madurez física y mental que sus compañeros (como ya mencioné en el punto 4.2. al hablar del desarrollo físico y psicológico y social de los informantes).

Hay que recordar que estamos en sexto de primaria y los estudiantes colaboran y participan entre todos si así se le requiere pero sus gustos y aficiones difieren. Las niñas ven a los chicos como críos pequeños (en sus propias palabras) y optan por la compañía

de sus amigas. Además existe mucho pudor con respecto al cuerpo: el desarrollo y los cambios que están experimentando, sobre todo las niñas, les provoca separarse de los niños (por mi propia experiencia, se podría afirmar que entre los chicos se recibe bien la maduración precoz; cuando los cambios físicos se retrasan parecen preocupados y son menos populares entre los demás).

Trabajando con jóvenes en estas edades, y si se quiere comprender su realidad, es necesario pensar en su contexto mental sobre todo en relación con sus cambios físicos, psicológicos y sociales, porque afecta a su manera de pensar y de sentir. Quien mejor ha acertado a describir este momento de la vida es el Profesor de Filosofía de la Universidad de Zaragoza I. Izuzquiza:

“La juventud se inicia siempre con una ruptura y está marcada por ella. Rechaza el mundo de la infancia y el hogar familiar (...) Es una despedida física, en la que el cuerpo cambia (...) se ve como un extraño amigo que no se entiende bien. Pero la juventud impone, ante todo, una despedida mental que obliga a romper costumbres a negar dependencias, a afirmar un deseo de libertad. (...) La fuerza biológica se encuentra en pleno esplendor: es ella el periodo de la buena salud, de la plenitud de capacidades físicas. (...) Parece imposible pensar en la juventud sin pensar en la crítica o en la arrogancia. La juventud critica siempre lo anterior y se opone a cuanto parece heredado. Es una forma elemental de la propia afirmación: esta crítica permite construir la propia independencia, aunque ésta no sea realmente tal. Por eso la juventud es el territorio de locuras y hazañas entrañables. (Un joven no escucha nunca, pues no cree poder encontrar guía para cuanto piensa. El joven es, por definición, arrogante: cree tener la razón siempre. No puede ser de otro modo: sin esa arrogancia no habría juventud. Es la edad de la infracción, del rechazo, del cinismo.” (Izuzquiza, 2003, pp. 283-285).

Volviendo a los niños ya dijimos al principio de este apartado que sus deportes preferidos eran el tenis, beisbol, baloncesto, patines, atletismo. Vuelvo a insistir en que todos ellos se practican en el colegio y los han dibujado por este motivo. Pero la realidad, nos indica que la afición deportiva fundamental es el fútbol al que dedican mucho tiempo (no en clase, como ya he dicho). En la siguiente figura nº 14, el informante nº 4 expresa sus deportes favoritos (baloncesto, patines, fútbol) que sólo los concibe con otros niños (también en consonancia con la segregación que hemos

comentado con anterioridad): “me veo a mí mismo o a mis amigos haciendo deporte pero no imagino a las chicas (...) yo me divierto con mis amigos y las chicas juegan peor” (informante nº 4).

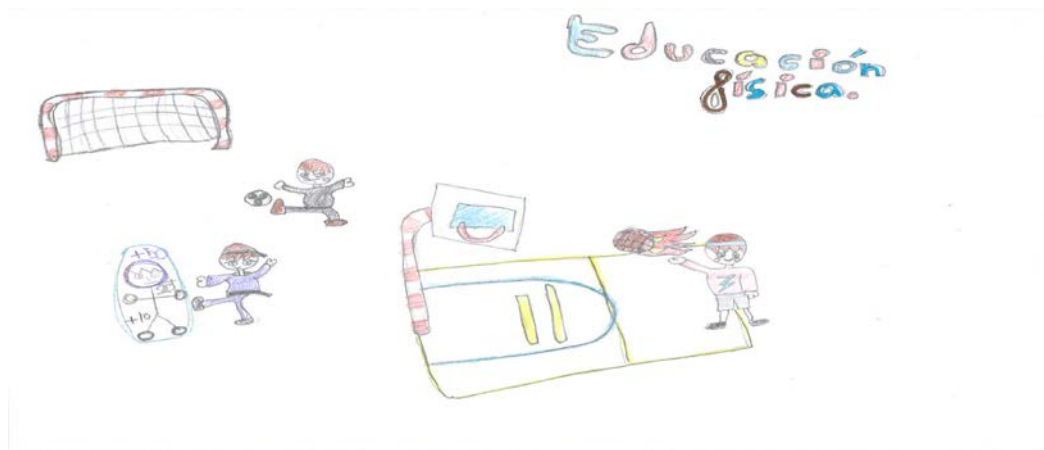


Figura nº 14. Informante nº 4.

Estos niños y niñas de sexto de primaria no tiene mala relación los unos con otros, pero está claro que prefieren divertirse, por lo menos a la hora de hacer deporte, de acuerdo con compañeros/as de su mismo “sexo”. Unos y otros se encuentran más cómodos así o también cuando practican deporte de manera individual (como hemos visto). A lo largo de mi experiencia docente, he comprobado que existe un alto sentido del ridículo a esta edad y que por miedo al fracaso muchos niños y niñas no se expresan con naturalidad.

## 5.2. Dibujar cómo es una clase de fútbol

Curiosamente nadie, ni los chicos, señalan entre su deporte favorito el fútbol a pesar de que muchos de ellos lo practican como actividad extraescolar (de hecho, seis niños lo practican en clubes federados) y en las sesiones de educación física de juego libre, en el caso de tenerlas muy esporádicamente. Este es un deporte tan popular y tan universalizado que en las clases de educación física no solemos realizarlo, ya que los estudiantes encuentran otros muchos lugares y tiempos para practicarlos tanto en el centro escolar (en el patio, en las extraescolares...) como fuera de él y porque desde mi perspectiva profesional prefiero acercarlos a actividades físicas más desconocidas. El fútbol tiene un componente mediático tan grande que las influencias que les llegan sobre sus significados son constantes y perniciosas sobre todo porque hay muchos fútboleros y el único que perciben es el profesional con toda su parafernalia.

Pienso en la cultura del fútbol como un ámbito de lo masculino. En este punto, este deporte es conservador. “La identidad masculina se logra mediante un proceso incesante de protección frente a las amenazas que le acechan. Es lograda precariamente mediante el rechazo de la feminidad” (Cortés, 2004, p. 180). La masculinidad viene definida con significados y representaciones sociales como fuerza física, lucha, tolerancia al esfuerzo, entrega, sacrificio, resistencia, virilidad, agresividad, autocontrol, nobleza, hombría valentía, superación, riesgo, autoconfianza, sentido del mando, espíritu competitivo, motivación por ganar, etc. Todas ellas reflejan de una u otra manera la naturaleza patriarcal del fútbol. Raras veces virtudes consideradas femeninas –dulzura, emocionalidad, cuidado del otro, etc.- se realzan en los futbolistas (ni en las futbolistas). Todavía si un chico futbolista expresa sentimientos en público (sobre todo conforme aumenta su edad) –sobre todo si no se percibe un motivo aparente- se arriesga a ser infravalorado.

El lenguaje expresa esta masculinidad: son discursos sexistas que rechazan la feminidad. Por ejemplo, cualquiera que preste atención a una retransmisión deportiva, que asista a un estadio, que escuche los comentarios de los aficionados, de los deportistas, etc., no tardará en darse cuenta de lo que digo: el vocabulario futbolístico incluye conceptos como *héroes*, *contendientes*, *capitán*, *recluta*, *camarada*, *enemigo*, *defensores*, *centinelas*, *vigilante*, *atacante*, *artillero*, *estratega*, *escudo*, *coraza*, *castillos*, *murallas*, *ariete*, etc. El filólogo Jesús Vivas ha hecho un excelente trabajo recopilando el léxico del mundo del fútbol y publicó un estudio ejemplar, *El fútbol. Léxico, Deporte y Periodismo* (1999), donde minuciosa y magistralmente describe el lenguaje propio de este deporte. En relación con los términos de guerra (vinculados con el mundo masculino) el citado filólogo expresa claramente el porqué aparecen en el mundo del fútbol:

“(La) extensión generalizada en el uso de términos procedentes del ámbito épico-bélico-militar, para designar a distintos referentes del deporte, es consecuencia lógica de la forma de pensar que la sociedad muestra en casi todas sus actividades. La relación deporte y sociedad es efectiva desde el momento en que este se manifiesta como expresión sintomática de sus características ideológicas y estructurales que aparecen estrechamente ligadas entre sí. Así, el devenir diario se entiende como un enfrentamiento, una lucha que encuentra su prolongación en los deportes de masa, en concreto en el fútbol, lo que explica en gran medida la presencia del

subcódigo épico-bélico-militar como una constante en este lenguaje sectorial” (Vivas, 1999, p. 140).

Es cierto que cada vez se admiten más mujeres en el mundo del fútbol y que el balompié femenino está creciendo. Si lo comparamos con tan sólo hace unos años es muy destacable este dato. En Zaragoza, por ejemplo, tenemos un equipo profesional de mujeres (el Prainsa que está en la primera división nacional de la liga femenina aunque la mayoría de las jugadoras no pueden vivir económicamente de practicarlo). Todo esto lo podríamos interpretar en sentido positivo, dado que supone una apertura al pluralismo, pero no hay que perder de vista que para que una mujer sea aceptada debe adoptar el semblante masculino (por ejemplo, el vocabulario mencionado) y aun así se encontrará con resistencias. Por lo tanto, queda mucho por hacer hasta romper con la asociación tradicional del fútbol como un deporte de hombres.

Cuando hablo de sexismo no digo que sólo afecte a las futbolistas sino también a todas las profesiones: en este mundo, no hay apenas preparadoras físicas, fisioterapeutas, médicas, gestoras, periodistas, ejecutivas (presidentas, consejeras), ninguna directora deportiva, etc., solo encuentras mujeres en tareas administrativas y entre el personal de limpieza y en la lavandería.<sup>7</sup> Los motivos para no contratar a mujeres especialistas en las disciplinas anteriores son discriminatorios. Por ejemplo, se dice que están en contacto permanente con los jugadores y que éstos, cuando están en los vestuarios, van a menudo desnudos. Es un argumento que no tiene sentido porque si lo aplicamos a otras profesiones no podría haber ginecólogos varones. A veces también se esgrime que una mujer, en el caso de las fisioterapeutas, no tiene la misma fuerza que un hombre. Ni que decir tiene que quienes así piensan no conocen el trabajo que realizan en otros lugares como los hospitales.

Que una entrenadora dirija un equipo de fútbol masculino es algo impensable. Hay muy pocas que consiguen la titulación para poder ejercer este cargo pero aún así nunca llegan a entrenar salvo en el fútbol amateur y en clubes humildes y generalmente con niños pequeños. Me parece una paradoja que haya tantas maestras en educación física trabajando en la escuela y no las haya dirigiendo equipos de fútbol. Si en el primer caso todo el mundo lo ve como natural, en el segundo se interpretaría como algo fuera de lugar. También una árbitra es la excusa ideal para que los aficionados

---

<sup>7</sup> Sobre el papel de la mujer en el mundo del fútbol se puede consultar un ensayo escrito por dos periodistas: Orúe, E. y Gutiérrez, S. (2001).

descarguen todas sus frustraciones y miserias y tengan que soportar continuos menosprecios en su condición de mujer: “vete a tu casa a lavar platos”, “*gachi* tenías que ser”, etc. Incluso las aficionadas mujeres despellejan a las árbitras; también algunos medios de comunicación realizan, a menudo, comentarios radicalmente machistas.

De acuerdo con los argumentos anteriores estaríamos de acuerdo en que el contexto del fútbol, sobre todo el de competición, es misógino porque no da entrada a las mujeres no sólo como jugadoras sino, como hemos dicho, tampoco como entrenadoras, árbitras, directivas, médicas, fisioterapeutas, etc. Este es el ambiente contra el que hay que luchar en la educación hasta conseguir que se perciba que no hay deportes ni actividades físicas para hombres ni para mujeres para evitar la discriminación que sufren estas últimas.

Los niños y las niñas de sexto de primaria del CEIP Gascón y Marín perciben este contexto machista aunque, como digo, en educación física se intente mitigar. A mi juicio, los dibujos de los informantes reflejan las influencias que reciben de todos estos otros. En la segunda cuestión que se les planteó –Dibujar cómo es una clase de fútbol– han entregado 23 dibujos: 12 de chicos y 11 de chicas. En todos ellos, los alumnos/as aparecen en situaciones colectivas excepto uno que curiosamente lo ha realizado uno de los alumnos que lo practica fuera del colegio con entrenamientos más exigentes (dibujo nº 30, ver Anexo nº 1). Este es un niño con un carácter individualista que presume de jugar bien a este deporte lo cual debe ser cierto porque ha sido convocado recientemente por la selección aragonesa de fútbol de alevines. Digo esto porque quizás sea una excepción en relación con los otros compañeros/as de la clase, ya que la mayoría de ellos/as entiende este deporte como grupal (dibujo nº 22 y nº 34, ver Anexo nº 1).

Entre los chicos, 8 se dibujan acompañados únicamente por hombres y sólo 2 de ellos diseñan equipos mixtos jugando en situación de igualdad, es decir, las mujeres no ocupan roles tradicionalmente desprestigiados en este deporte como árbitras o porteras. En términos generales, el futbolista niño entiende el fútbol como masculino, quiere ser jugador y a ser posible el que marque los goles, debido a que se considera el mayor de los éxitos que uno puede conseguir. A sus compañeras, aunque las aceptan en los escasos momentos que juegan al fútbol en el colegio (como he dicho, en las situaciones esporádicas de juego libre en el que el fútbol siempre es el deporte más elegido), no se les ocurre imaginarlas con ellos. En la siguiente figura nº 35, el informante nº 4 presenta a sus compañeros en una situación de partido en un campo reglamentario Ya dijimos

anteriormente que este niño, como lo expresó en la entrevista que tuvimos con él, prefiere jugar con sus amigos del mismo sexo.



Figura nº 35. Informante nº 4.

En cuanto a las chicas, y su visión del balompié, diremos que una no dibuja figuras humanas sino un balón, probablemente porque es una niña que no juega al fútbol ni siquiera en las situaciones de juego libre que he apuntado antes. No le interesa este deporte y lo ve como algo lejano (dibujo nº 29, ver Anexo nº 1); otra, no deja claro el sexo de los/las jugadores (dibujo nº 28, ver Anexo nº 1) de este modo no define lo que para ella es una gran duda como ella misma se pregunta “¿me gusta el fútbol?, ¿por qué no juego más?, ¿se me da bien?, ¿jugaría más si se me diera mejor?”; sólo una dibuja equipos masculinos sin presencia femenina (dibujo nº 25, ver Anexo nº 1) probablemente porque no juega ni le interesa este deporte y por tanto no se ve reflejada en él; otras dos, en situación de partido con compañeros y compañeras (dibujos nº 21 y nº 22, ver Anexo nº 1); dos se dibujan de porteras pero con un perfil claro de mujer protagonista (figuras nº 26 y nº 27).

Ya hemos dicho que el puesto de portero de un equipo es aquel que tradicionalmente tiene menos estatus en un equipo. Se cree que lo ocupan generalmente los hermanos pequeños de familias numerosas (porque les obligan a ponerse a ellos en esta posición) o, en el caso de los centros escolares, como ocurre en las actividades extraescolares, las niñas. Algo así les ha ocurrido a las dos alumnas de los dos dibujos siguientes: nº 26 (informante nº 2) y nº 27 (informante nº 1).



Figura nº 26. Informante nº 2.



Figura nº 27. Informante nº 1.

Cuando les hemos preguntado a estas dos informantes anteriores coinciden en la misma idea:

“en el colegio, cuando hemos jugado al fútbol con los compañeros, siempre acabamos ocupando la portería (...) no sé por qué pero así nos imaginamos jugando al fútbol” (informantes nº 1 y nº 2).



La informante nº 1 dice que ha dibujado en la portería a una compañera de clase de color negro por “no aparecer yo siempre en los dibujos y porque todos formamos parte de la clase”. Lo que sí se desprende al ver sus representaciones es que dibujan mujeres con orgullo si observamos el tamaño adecuado del cuerpo en el centro de la portería con un gesto técnico perfecto para hacer frente al “disparo” que se les viene encima. Consideran la imagen de la mujer como poderosa y capaz de parar cualquier disparo.

En las figuras nº 23 y nº 24 (ver a continuación), las niñas se representan en un equipo colectivo mixto también ocupando un papel protagonista. En el primero de ellos, quien ocupa la portería es un chico mientras que ellas juegan apaciblemente, en un día soleado, a las órdenes, también, de una mujer (que es la árbitra). Es como si invirtieran con jactancia los roles tradicionales deportivos en el fútbol. Lo mismo ocurre en el dibujo nº 24: su compañero chico es el portero y ellas juegan sin tapujos. Una estudiante, incluso, amenaza a la contraria con un “De aquí no pasas” que parecería un tipo de discurso tradicionalmente asociado a valores masculinos. Quizás es lo que suelen escuchar cuando juegan contra compañeros. La diferencia con el nº 23 es que quien arbitra es un hombre.



Figura nº 23. Informante nº 5.

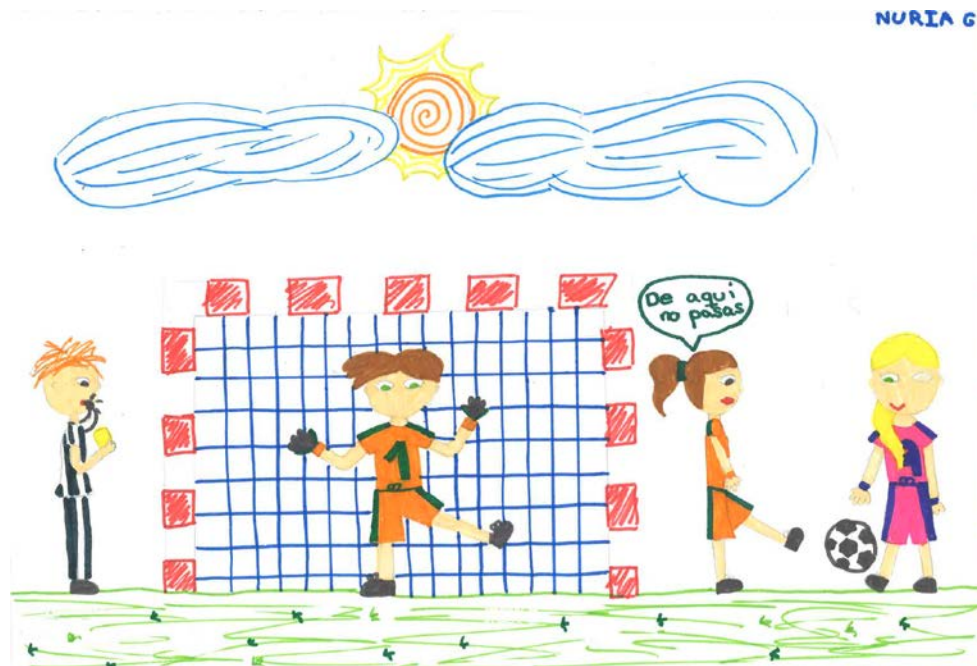


Figura nº 24. Informante nº 6.

Las informantes nº 5 y nº 6 explican el porqué de sus dibujos:

“nos imaginábamos a nosotras jugando por eso hay chicas, los chicos aparecen porque son las clases de educación física y ellos están con nosotras pero las que jugamos somos nosotras (...) si hay que jugar y podemos elegir preferimos hacerlo entre nosotras” (informantes nº 5 y nº 6).

Ellas son conscientes de que sus clases son mixtas pero quieren tener mayor protagonismo. Tal vez como no practicamos fútbol en las clases estén expresando su deseo de realizarlo. No lo sabemos a ciencia cierta pero lo que sí parece evidente es que de llevarlo a cabo preferirían realizarlo entre chicas.

Otra niña dibuja lo que podría ser considerado como una clase de educación física (Figura nº 20) en el patio del colegio. Niños y niñas de frente a la profesora escuchan atentamente sus instrucciones. Es curioso que no ha olvidado el slogan escrito en el patio del centro escolar: “Escuela pública de todos y para todos”; un slogan que es el orgullo del Centro y que aparece en la mentalidad de nuestra informante nº 3 que ha vivido desde hace años las precariedades de su colegio sobre todo en cuanto a la escasez de recursos materiales y humanos. Para muchos de nosotros es importante que se den cuenta de lo que significan estas palabras porque interpretamos que los y las estudiantes interiorizan un discurso que tiene que ver con el compromiso, con valores como la igualdad y la justicia social.

“He dibujado una clase de educación física haciendo fútbol (...) con las paredes del patio escritas con el slogan del colegio (...) que me gusta mucho (...) es lo más real para mí porque si pienso en el deporte siempre me acuerdo de las clases” (informante n° 3).



Figura n° 20. Informante n° 3.

Cuando comparamos lo que hacen los chicos y las chicas vemos ellas tienen una concepción de este deporte más amplia. Se incluyen jugando y aunque con matices lo hacen con sus compañeros. Sí que se dan protagonismo pero siempre, en mayor o menor medida, en compañía de los hombres (de todos sus compañeros de clase):

“cuando tengo que hablar de deportes o actividades como más segura me veo es en clase, por eso la he dibujado, junto con todos mis compañeros. (...) En el ski no me he dibujado porque no lo podemos practicar aquí y yo prefiero hacer deporte con los de mi clase (...) a lo mejor es porque ya llevamos muchos años juntos” (informante n° 3).

### 5.3. Dibujar cómo es una clase de danza

En las clases de educación física también realizamos distintas modalidades de danza, a lo largo de un trimestre: moderna, africana, del mundo, bailes de salón, bollywood, improvisación. Sin embargo, nadie lo ha dibujado como deporte que más le guste, aunque por mi experiencia sé que lo realizan con mucha motivación, probablemente porque tampoco lo practican como actividad extraescolar.

De todos es conocido que la danza, en general, viene asociado con las mujeres a pesar de los esfuerzos que se realizan en la enseñanza por vincularla también con los

hombres. Lo cierto es que desafortunadamente no hay estudios científicos que nos proporcionen datos sobre la percepción social del baile y en este sentido los que hemos recogido para este Trabajo Fin de Grado sirven para confirmar algunos “lugares comunes”; discursos incontestables sobre las relaciones entre la danza y el género, o desmitificar alguno de estos discursos.

A primera vista, todo lo que se ha comentado en relación con el contexto masculino del fútbol se podría argumentar sobre la danza en general pero en sentido contrario. No sé cómo ni de qué manera pero los niños pequeños, ya desde edades muy tempranas (cuatro, cinco años) lo estructuran claramente de acuerdo con la dicotomía masculino / femenino. Alguno de ellos ya dice que no quiere practicar danza porque es de niñas. Quizás en otros contextos culturales sea distinto (algo sobre lo que tampoco hay datos empíricos).

En las actividades extraescolares del colegio, por ejemplo a las clases de ballet que se imparten un par de días por la tarde, sólo asiste un niño frente a 17 niñas; a las de baile moderno, 2 niños y 7 niñas. Incluso en algunas familias ni siquiera se considera que su hijo se apunté a estas actividades por no consideradas apropiadas a su sexo.

Uno de los objetivos de este Trabajo era precisamente ver el carácter sexista de la danza por lo que planteamos a los estudiantes una tercera cuestión sobre la que hemos recogido 23 dibujos: 13 de chicos y 10 de chicas.

En cuanto a los niños, dos de ellos representan la danza en una clase de educación física tal y como se realiza en el Centro, en cierta medida, porque bailan en parejas mixtas pero también entre chicos y entre chicas. Sin embargo, los dibujos presentan parejas de ambos sexos (dibujos nº 40, nº 41, nº 44 y nº 45, ver Anexo nº 1). En el siguiente, nº 46, vemos la misma imagen que en los anteriores: dos parejas mixtas bailando en la sala de usos múltiples (de color azul).



Figura nº 46. Informante nº 8.

Su autor comenta:

“para mí la danza viene relacionada con las clases de educación física y por eso lo he dibujado (...) me gusta pero solo bailo en el colegio” (informante n° 8).

Algunos chicos dibujan sólo la figura femenina (dibujos n° 42, n° 58 y n° 66, ver Anexo n° 1). En el n° 57 se percibe claramente esta asociación entre la danza, el ballet y la mujer. Para su autor (informante n° 9), la protagonista es una bailarina, bien plantada en el centro, en una posición “típica”, con el vestido adecuado. Este niño comenta:

“cuando dijiste que dibujara algo relacionado con la danza pues imaginé un tutú y eso sólo lo llevan las chicas ¿no? (...) no me voy a poner yo un tutú” (informante n° 9).



Figura n° 57. Informante n° 9.

Sólo un niño, según hemos interpretado, se representa a sí mismo haciendo una pirueta de ballet (dibujo n° 60, ver Anexo n° 1). Otro (informante n° 4), ha pensado en figuras masculinas y femeninas pero las ha categorizado de la siguiente manera: ballet-mujeres; hip hop, claqué y jota, hombres; y el pasodoble es cosa de dos (figura n° 43). Es muy interesante esta imagen mental porque confirma que el baile en general no debe ser considerado como un todo sino que hay que indagar sus diferencias de significados. Este informante tiene clara la estructura sexual del mismo; tan clara que todo lo que no sea así es percibido como una contrariedad (en este sentido, es interesante volver a leer lo que dice sobre los otros dos dibujos que ha realizado: n° 14 y n° 35). Como dice su autor:

“represento sombras y esferas porque identifico la danza con siluetas. A cada tipo de baile le corresponde una chica, chico, los dos...depende del estilo” (informante n° 4).

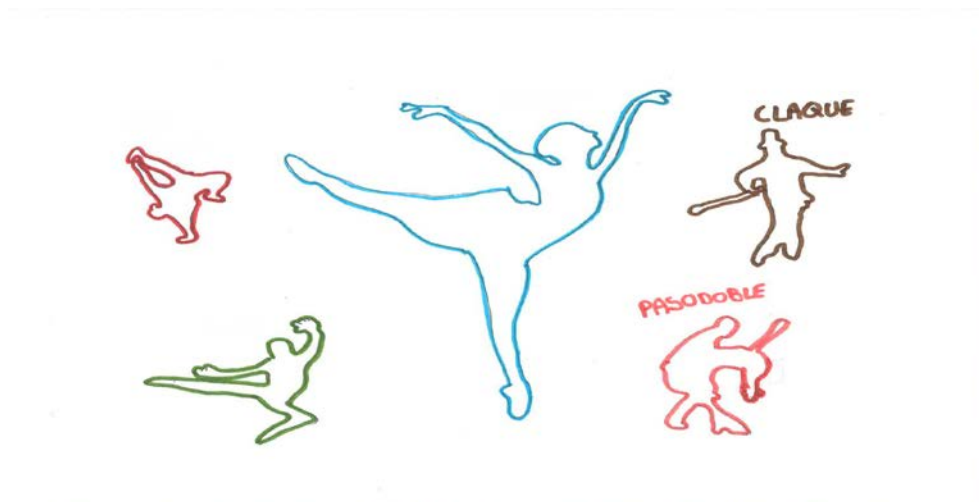


Figura n° 43. Informante n° 4.

En relación a las niñas, todas ellas se representan en los diseños solas o acompañadas de compañeras (dibujos n° 47, n° 48, n° 49, n° 50, n° 53, n° 59: Anexo n° 1). Nunca aparecen los chicos a solas. En la figura n° 52, se expresa una clase de ballet fuera del colegio. Cuatro niñas bien vestidas, pintadas y peinadas para la ocasión realizan movimientos clásicos de este deporte dirigidas también por una mujer. Para la informante n° 1:

“he dibujado la clase así porque me gusta el ballet y la danza pero como no se me da muy bien (...) ahora no me he dibujado a mí misma en clase y sino cómo pienso que será una clase de ballet” (informante n° 1).

Esta niña, en su clase de ballet ideal, dibuja jóvenes guapas, con cuerpos ágiles (delgadas y elásticos) y expresa en cierto modo el rechazo a mezclarse con compañeros, su escasa confianza a la hora de realizar esta actividad, la vergüenza o el miedo a hacer el ridículo, en el contexto de una edad complicada.



Figura n° 52. Informante n° 1.

La figura n° 51 expresa lo mismo aunque con menos calidad (algo que no hemos evaluado en este trabajo). Una niña en el centro de la imagen lleva a cabo un movimiento clásico de baile:

“soy yo misma bailando, normalmente no uso esa ropa y menos en clase pero la he relacionado con la danza claro” (informante n° 2).



Figura n° 51. Informante n° 2.

Del análisis de los diseños parece evidente que todas las niñas se identifican con este tipo de trabajo físico; los niños no, porque si tienen que representar una imagen sobre la danza lo hacen a través de una mujer (cuando hablamos de fútbol la figura era siempre masculina, ya que ni en uno solo de los diseños aparece una niña sola con un balón, por ejemplo). Es decir, las chicas siempre aparecen en la danza; los chicos no, como mucho acompañados de una mujer (sólo uno se dibuja a sí mismo).

Las niñas parecen poseer una mentalidad más abierta, menos estereotipada, quizás por el deseo de participar en todo tipo de actividades y de ser aceptadas. Los niños no piensan así: creen tener suficiente con jugar a deportes tradicionalmente masculinos como el fútbol. Cuando se trata de elegir, así lo dicen aunque obviamente, en las clases de educación física, practican todo aquello que se les propone. Las niñas por lo general muestran más heterogeneidad de gustos y no tantas resistencias para llevarlos a cabo.

Quizás sea interesante ver que el esfuerzo que realizamos en las clases de educación física en el colegio por romper con el dualismo que caracteriza la danza tiene sentido en la figura n° 54. Se puede observar que la maestra está en el centro de la

imagen dando instrucciones a los alumnos/as –mezclados los niños con las niñas en una proporción armoniosa- antes de ponerse a realizar una coreografía. Vuelvo a subrayar que son representaciones realizadas por mujeres y que ningún niño ha hecho algo similar. La informante n° 3 (autora del dibujo n° 54) nos confiesan que:

“yo he dibujado en fútbol y en danza las clases de educación física porque me lo paso muy bien. En danza me daba mucha vergüenza al principio pero ahora ya no y me lo paso genial” (...) he dibujado la clase de educación física porque la relaciono la danza y en ella aprendo a bailar”.



Figura n° 54. Informante n° 3.

## 6. Conclusiones

La construcción de la subjetividad es un proceso que abarca toda la vida. Desde el nacimiento el sujeto entra en un contexto que la va configurando. Las influencias sobre la manera de pensar y sentir son enormes y muy difíciles de abordar. La influencia de los “otros” es fundamental y el papel de los centros educativos es primordial. Por este motivo, la enseñanza y el aprendizaje deben tender, entre otras cosas, a promover valores igualitarios. En este contexto, la educación física tiene una fuerza enorme para promoverlos. Entre ellos, debe tener como objetivo irrenunciable el favorecer el pluralismo y las actitudes no sexistas.

Como profesora especialista (desde hace casi veinte años como dije en la introducción) siempre lo tengo presente y mi docencia se fundamenta en competencias como el desarrollo del ejercicio y de actitudes y habilidades sociales. Para comprobar si



estoy cumpliendo con estos principios comencé a realizar investigación hace una década y hoy he vuelto a llevarla a cabo gracias a la realización del Trabajo Fin de Grado. Por aquel entonces ya comprobé que hay pocos estudios sobre deporte y sociedad y son más raros todavía los que indagan sobre el papel del género en la construcción de las preferencias por una u otra actividad física. Más aún: es muy difícil encontrar estudios científicos que analicen el sexismo en el deporte y el papel que puede jugar en la generación de valores democráticos igualitarios.

En este contexto teórico escaso, en aquéllos primeros estudios, realizados con un grupo de edad de 10-12 años en el medio rural, obtuve resultados sobre la existencia de diferencias de género, en estos grupos de edad, y preferencias deportivas. Mis primeras reflexiones resultaron originales y terminaron en algunas publicaciones (ya comentadas) donde vimos que, para los chicos, el fútbol constituía un marcador identitario, ya que como deseo de pertenencia lo elegían entre sus deportes preferidos considerando que no era un deporte de mujeres. Las chicas, cuando hablaban del fútbol mostraban cierta inclinación a practicarlo pero más por su deseo de interacción con sus compañeros que como algo que las identificara como mujeres. En cualquier caso, cuando dibujaban escenas de fútbol, los hombres siempre tenían un papel principal (marcaban goles, eran los capitanes, etc.) y ellas, secundario (porteras, árbitras, etc.). En cuanto a la danza, para los chicos y para las chicas era una actividad eminentemente femenina. En ningún caso, el hombre tenía un papel importante. Cuando venía representado siempre era en compañía de una mujer. Se analizaron las evidencias negativas en el establecimiento de estos datos y se puso en evidencia que el esfuerzo de la escuela pública por educar en la igualdad resultaba difícil en una sociedad rural con un modelo tradicional patriarcal.

Actualmente, casi muchos años después de haber obtenido estos resultados, y teniendo en cuenta que nos movemos en un contexto urbano, vemos que las asociaciones que se hacen con el deporte siguen dependiendo del género. Las diferencias rurales / urbanas, aunque deberían seguir siendo investigadas, han resultado prácticamente insignificantes a pesar de que la ciudad es un espacio público apropiado para la cultura de la diferencia, donde se dan variadas concepciones del mundo que afectan a la mentalidad y al comportamiento de sus habitantes (mayor pluralidad, menos control social). Quizás la única diferencia que percibí fue que en la ciudad, aunque se pasa más desapercibido que en un pueblo, se le da más importancia al ser aceptado, el estar a la última en tendencias, modas, deportes etc., y los niños se preocupan más por agradar. También percibí que dado que el número de jóvenes en el medio rural, es

menor la interacción es más mixta que en el contexto urbano, ya que las posibilidades de relacionarse son más escasas; se ven obligados a mezclarse para tener amigos (en general).

Para interpretar los resultados es muy importante también tener en cuenta la edad en la que se encuentran los sujetos investigados, 11-12 años, porque como ya he dicho es un momento crítico por los cambios físicos, psicológicos y sociales que se comienzan a producir.

Si tienen que hablar sobre su deporte favorito los niños y las niñas lo hacen de distinto modo. Parece que las estudiantes tienen mayor predisposición hacia el colectivo, quieren participar en todo y que se les tenga en cuenta, son más abiertas y tolerantes, aceptan a sus compañeros para realizar deporte, sea el que sea, y cuentan con ellos para practicarlos. Los niños, sin embargo, son más conservadores: siguen fijados a un concepto tradicional del deporte y de la actividad física. Son más individualistas. Aunque en ocasiones se imaginan con compañeros o amigos, prefieren practicar deporte solos, se representan con elementos auxiliares al deporte –balones u otros materiales, palabras de ánimo, etc., - y raras veces apuestan por mezclarse con las niñas.

Según parece, tienen temor a ser criticados haciendo deporte, o ser estigmatizados como malos, poco interesantes para ser tenidos en cuenta, a la hora de formar equipos en un ambiente donde sobresalir y ser bien considerados es importante para ellos. El ser considerado malo en deportes, más incluso que otras materias, supone quedarte en muchas ocasiones relegado en la clase, ser el último en ser elegido para hacer trabajos en equipo, para jugar, para salir, etc. De ahí que tengan dificultades para expresar sus cualidades, sus habilidades, sus capacidades. Permaneciendo inmóviles, no participando encuentran que, aunque no triunfen, tampoco fracasan y se sienten seguros si nadie les ve hacer algo mal como, por ejemplo esquiando, montando a caballo, bailando, nadando, jugando al tenis, beisbol etc. De ahí esa acusada individualidad.

Tanto los niños como las niñas relacionan el fútbol con el hombre aunque hay algunas diferencias en cómo lo perciben. Los chicos tienen una visión más patriarcal: siempre aparecen como protagonistas, jugando solos o con compañeros; si una niña juega es en compañía de un chico y no perciben que una mujer pueda jugar a solas.

Las niñas en cambio, expresan otra mentalidad más interactiva: creen que tanto sus compañeros hombres como ellas mismas pueden jugar a este deporte pero con algunas particularidades. Cuando juegan en equipo se ven de porteras y de árbitras. En el primer caso, pertenecen al grupo pero ocupando un rol que se ha considerado

secundario en el fútbol. En el segundo, se sitúan de juezas, a cierta distancia del juego porque no participan de él sino que lo arbitran ocupando una posición, también, de poco estatus escasamente deseada por nadie al que le guste jugar al fútbol. En este contexto, se entiende que pocas niñas elijan este deporte como actividad extraescolar y menos aún para practicarlo como deporte federado.

Pensando en estos datos obtenidos me he dado cuenta que quizás, dada mi profesión, debería practicar fútbol durante las clases para romper con alguno de estos estereotipos. Ya he dicho que no lo hago habitualmente porque uno de mis objetivos es iniciar a los estudiantes en actividades físicas o deportes menos tradicionales para ampliar sus gustos pero tal vez sería conveniente llevar a cabo otros deportes clásicos para generarles nuevos significados.

En cuanto a la danza vemos justo lo contrario. Es decir, los niños no se imaginan solos bailando (únicamente uno de ellos se dibuja a sí mismo haciéndolo), sino que se perciben siempre en parejas mixtas o bien relacionan esta actividad con las mujeres. Las niñas, sin embargo, dibujan siempre figuras femeninas y en ocasiones incluyen a sus compañeros. Todo ello a pesar de que, como he dicho, la danza en todas sus variedades forma parte de mis clases anuales donde percibo, efectivamente, una mayor predisposición por parte de las alumnas y más resistencias en los alumnos. A estos últimos les cuesta bailar, sienten vergüenza y no hay ligereza en sus movimientos corporales. Como se ha comentado, para los niños, en el momento en el que se encuentran de su desarrollo, es muy importante ser aceptados y disimular al máximo sus carencias e imperfecciones. De ahí surgen los miedos a bailar y por este motivo siempre dibujan niñas que, se supone, lo hacen mejor que los chicos porque tienen mejor sentido del ritmo y coordinan mejor (en el caso del fútbol, como hemos visto, se perciben con mayor seguridad, con más habilidad y potencia en el uso del balón). Desgraciadamente, para muchos de los niños la primera vez practican el baile es en mis clases y tengo que decir que poco a poco se dan cuenta de que son capaces, es entretenido y vale la pena. Todo este contexto mental, donde todavía la danza viene asociado con las mujeres, se proyecta también, como ocurría en el caso del fútbol, en la escasa participación de los niños en actividades extraescolares relacionadas con la danza o, más aún, en su escasa presencia en las escuelas de formación en baile, privadas o municipales.

Del análisis realizado se infiere la existencia de estereotipos sexistas a la hora de tener en cuenta la práctica de los deportes y de la actividad física. Claro que también se perciben avances y cambios en la mentalidad de los niños y de las niñas, en esta etapa

pre y adolescente caracterizada por la preocupación por la imagen y el autoconcepto, pero más en estas últimas.

No cabe duda de que de cara al futuro se debería seguir con esta línea de investigación proponiendo también otros trabajos no sólo cualitativos sino también cuantitativos; asimismo multidisciplinarios entre las ciencias sociales, humanas y biomédicas, no sólo por el desarrollo del conocimiento en sí sino, como he venido diciendo, por su carácter aplicado para a través de la educación física formar a los/las estudiantes en valores democráticos, eliminar en la medida de lo posible las constricciones en el gusto (en el caso de las actividades físicas y del deporte lo hemos visto claro), generar mentalidades plurales no excluyentes, promover el mestizaje, prevenir el sexismo y sus fatales consecuencias. En definitiva, el deporte y la educación física pueden contribuir al desarrollo de una sociedad multisocial y multicultural en la que la coexistencia de distintos modos de vida favorezca, precisamente, la vida en común.

## **Bibliografía**

ALOMA, *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació y de l'Esport*. (2014). Feminisme i gènere al segle XXI (32) 1. Barcelona: Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna.

Blasco, D. (2003). Género y deporte. La educación física en la enseñanza pública. En F. Xavier Medina y R. Sánchez (eds.), *Culturas en juego. Ensayos de antropología del deporte en España* (pp. 181-205). Barcelona: Icaria.

Blasco, D. (2006a). Educación física, género y diversidad cultural en la enseñanza pública. El caso de Aragón. En M. Casas, F. X. Medina, Mohamed Chaib y M. Roque (coords.), *Fills i filles de la immigració a les escoles catalanes* (pp. 87-93). Barcelona: IEMed.

Blasco, D. (2006b). Educación, género y deporte: jóvenes de etnia gitana y práctica físico-deportiva. En F. X. Medina y R. Sánchez Martín (coords.), *Culturas deportivas y mercados globales y locales. Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, julio-diciembre, volumen LXI, nº 2, 115-128.

Blasco, D. (2007). El sistema educativo español. La educación física en el medio rural: campo de Borja (Aragón, España). En L. Cantarero y R. Ávila (coords.), *Ensayos*

sobre deportes. *Perspectivas sociales e históricas* (pp. 269-292). Méjico. Universidad de Guadalajara. Colección Estudios del Hombre.

Burgos, E. (2014). Arriesgar el propio ser: Nietzsche, Foucault y Butler. En D. Pérez Chico y A. García Ruiz (eds.), *Perfeccionismo. Entre la ética política la autonomía personal* (pp. 117-137). Zaragoza. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Butler, J. (1990). Variaciones sobre sexo y género. Beauvoir, Wittig y Foucault. En S. Benhabib y D. Cornell, *Teoría feminista y teoría crítica* (pp. 193-211). Valencia: Ediciones Alfons el Magnanim.

Cáceres, J. (2005). La incidencia de la preocupación por la imagen corporal en las elecciones alimentarias de los jóvenes. *Zainak*, 27, 165-177.

Cáceres, J. (2007). Alimentación y deporte: factores de relación en el caso de los jóvenes catalanes. En L. Cantarero y R. Ávila (coords.), *Ensayos sobre deportes. Perspectivas sociales e históricas* (pp. 245-269). Méjico. Universidad de Guadalajara: Colección Estudios del Hombre.

Cámara Villar, G. (1998). Prólogo. En A. Sopeña, *El Florido Pensil. Memoria de la escuela nacional católica* (pp: 13-22). Barcelona: Crítica.

Cantarero, L., y Blasco, D. (2006). Cine, fútbol e ideología. En X. Pujadas i Martí, A. Fraile, V. Gambau i Pinasa, F. X. Medina, J. Bantulà (comps.), *Culturas deportivas y valores sociales* (pp. 87-99). Madrid. Investigación Social y Deporte, nº 7. Librerías Deportivas Esteban Sanz, S. L.

Cantarero, L. (2009). Intersexualidad y deporte. En A. Vilanova, J. Castillo, A. Fraile, M. González, J. Martínez del Castillo, N. Puig, P. Rodríguez, R. Sánchez Martín, S. Soler (comps.), *Deporte, salud y medioambiente* (pp. 227-235). Madrid: Investigación Social y Deporte nº 9. Librerías Deportivas Esteban Sanz.

Cascado, R., y Blasco, S. (2011). *Que quede entre nosotros. Experiencias con niños en talleres y en la vida cotidiana*. Madrid: El Garaje Ediciones, S. L.

Cortés, J. M. (2004). Buceando en la identidad y el deseo. En P. A. Cruz Sánchez y M. A. Hernández-Navarro (eds.). *Cartografías del cuerpo. La dimensión corporal en el arte contemporáneo* (pp: 179-194). Murcia: CendeaC.

Espeitx, E. (2006). Práctica deportiva, alimentación y construcción del cuerpo. En F. X. Medina y R. Sánchez Martín (coords.). *Culturas deportivas y mercados globales y locales. Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, julio-diciembre, Volumen LXI, nº 2, 79-98.

- García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza.
- García, M., Puig, N., y Lagardera, F. (2002). *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Hammer, E. F. (1992). *Tests proyectivos gráficos*. Barcelona: Paidós.
- Izuzquiza, I. (2003), *Filosofía del presente. Una teoría de nuestro tiempo*. Madrid: Alianza.
- Medina, F. X., y Sánchez, R. (eds.). (2003). *Culturas en juego. Ensayos de antropología del deporte en España*. Barcelona: Icaria.
- Mosquera M<sup>a</sup>. J., y Puig, N. (2002). Género y edad en el deporte. En M. García Ferrando, N. Puig y F. Lagardera (comps.), *Sociología del deporte* (pp. 99-120). Madrid: Alianza.
- Orúe, V., y Gutiérrez S. (2001). *Locas por el fútbol. De las gradas al vestuario*. Madrid: Temas de hoy.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (comps.). (2000). *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Pérez, S., Guerra, M., Massó, N. (2007). El dibuix de la figura humana com a llenguatge expressiu. *ALOMA, Els reptes de les ciències de l'esport en el segle XXI*, 21, 223-230.
- Pozo, I. (2001). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Ramón y Cajal, S. (2000). *Infancia y Juventud*. Madrid: Austral.
- Rodríguez Gómez, D. y Valdeoriola Roquet, J., PID\_00148555, *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Editorial Trota.
- Vivas, J. (1999). *El fútbol. Léxico, Deporte y Periodismo*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

## Índice de figuras

1. Figura nº 9. Informante nº 2.	021
2. Figura nº 16. Informante nº 1.	022
3. Figura nº 17. Informante nº 7.	023
4. Figura nº 18. Informante nº 8 .	023
5. Figura nº 13. Informante nº 3.	024
6. Figura nº 14. Informante nº 4.	026
7. Figura nº 35. Informante nº 4.	030
8. Figura nº 26. Informante nº 2.	031
9. Figura nº 27. Informante nº 1.	031
10. Figura nº 23. Informante nº 5.	032
11. Figura nº 24. Informante nº 6.	033
12. Figura nº 20. Informante nº 3.	034
13. Figura nº 46. Informante nº 8.	035
14. Figura nº 57. Informante nº 9.	036
15. Figura nº 43. Informante nº 4.	037
16. Figura nº 52. Informante nº 1.	037
17. Figura nº 51. Informante nº 2.	038
18. Figura nº 54. Informante nº 3.	039

## **Anexo nº 1. 30 Dibujos realizados por los informantes: niños y niñas de sexto de primaria del CEIP Gascón y Marín, Zaragoza.**

Como he dicho en el texto (véase el apartado 4.2.), los informantes, 25 estudiantes de sexto de primaria -14 chicos y 11 chicas que tienen entre 11-12 años- realizaron 68 dibujos respondiendo a tres cuestiones: Dibujar el deporte o la actividad física que más os guste; Dibujar cómo es una clase de fútbol; Dibujar cómo es una clase de danza. En total, se recopilaron 68 dibujos: 23 sobre danza (13 chicos y 10 chicas); 23 sobre fútbol (12 chicos y 11 chicas); y 22 sobre su deporte preferido (11 chicos y 11 chicas). 18 de estos dibujos se han insertado a lo largo del Trabajo Fin de Grado y 30 en este Anexo nº 1 (los que he citado en el texto). Los 68 dibujos nos han proporcionado información importante para indagar las relaciones entre el género y el deporte y la actividad física.

### **Dibujar el deporte o la actividad física que más os guste**



Figura nº 4

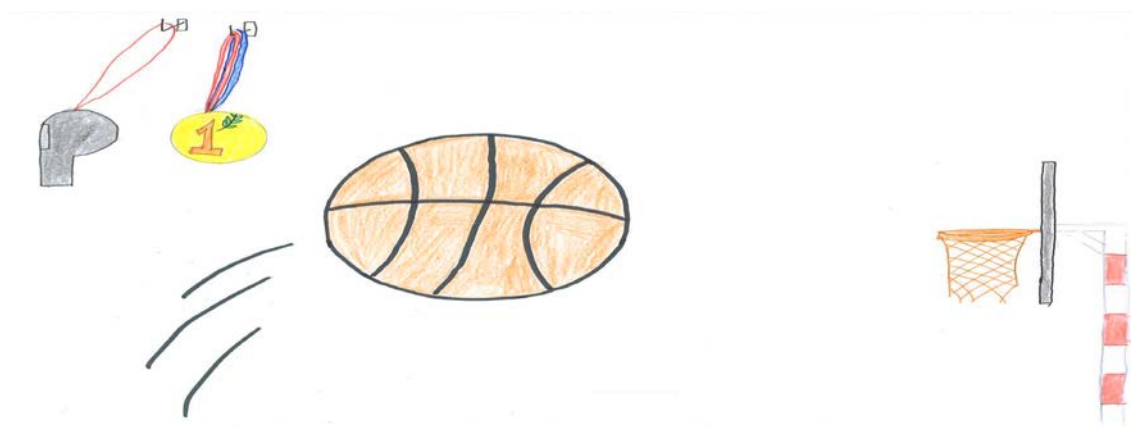


Figura nº 8



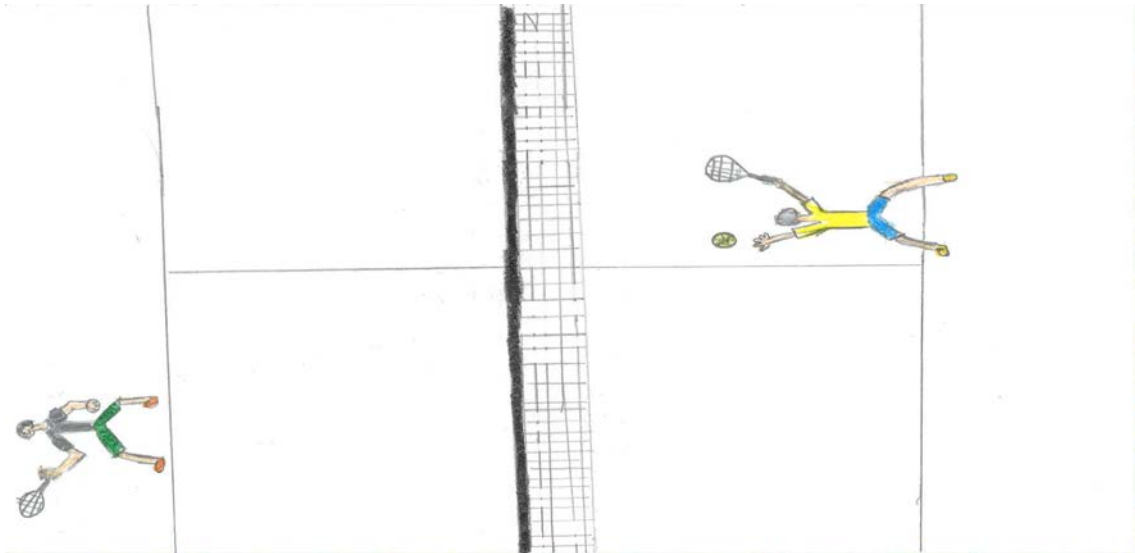


Figura nº 5

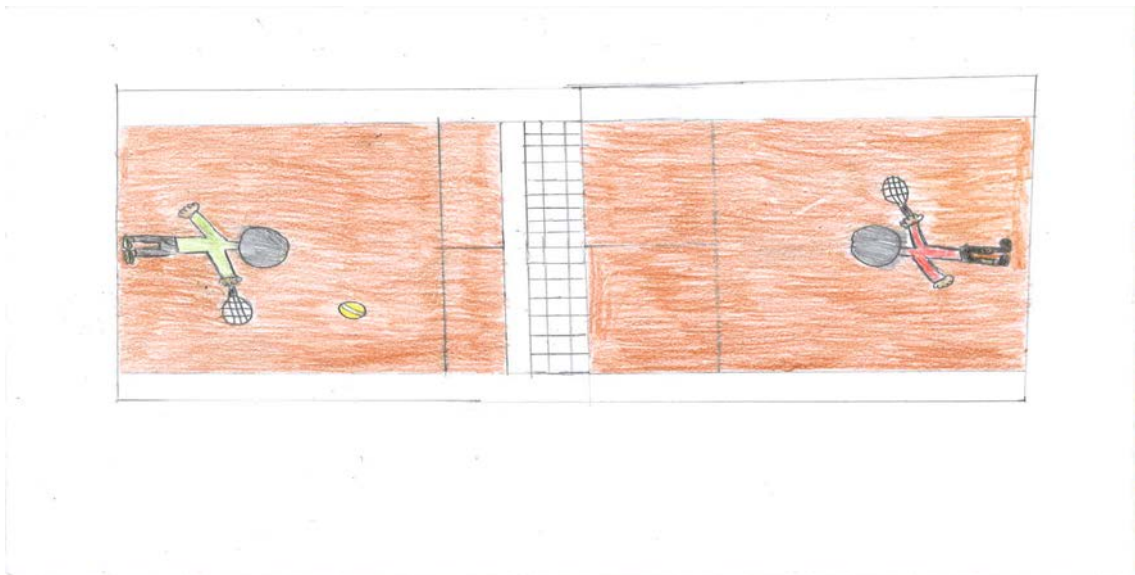


Figura nº 2



Figura nº 3



Figura nº 11



Figura nº 15

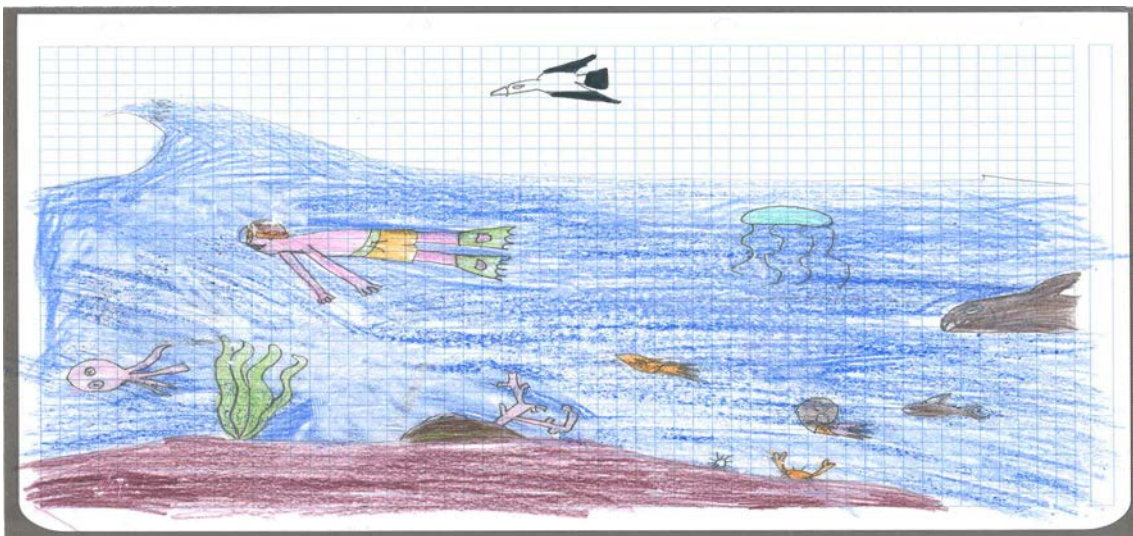


Figura nº 68



Figura nº 19

**Dibujar cómo es una clase de fútbol**



Figura nº 30



Figura nº 22

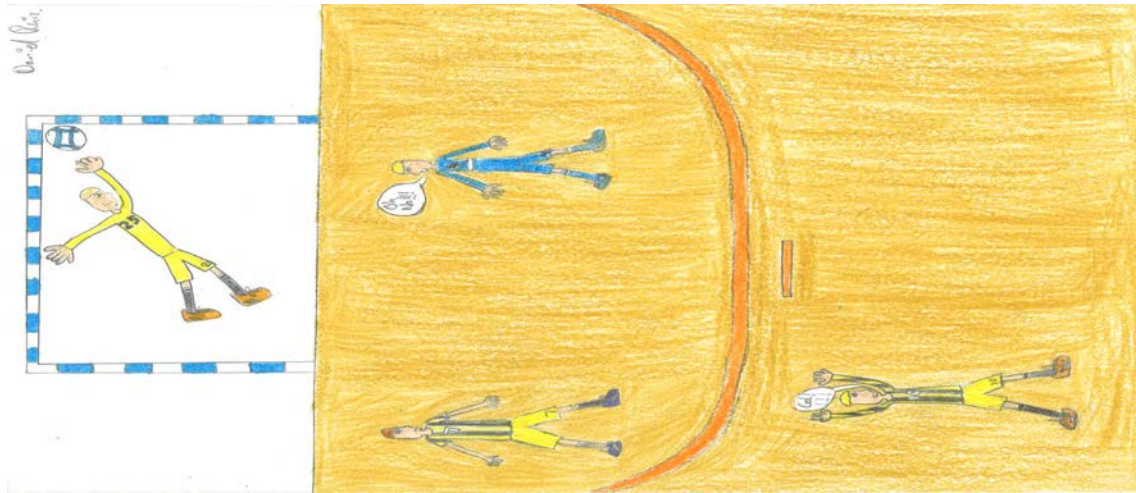


Figura nº 34



Figura nº 29



Figura nº 28



Figura nº 25

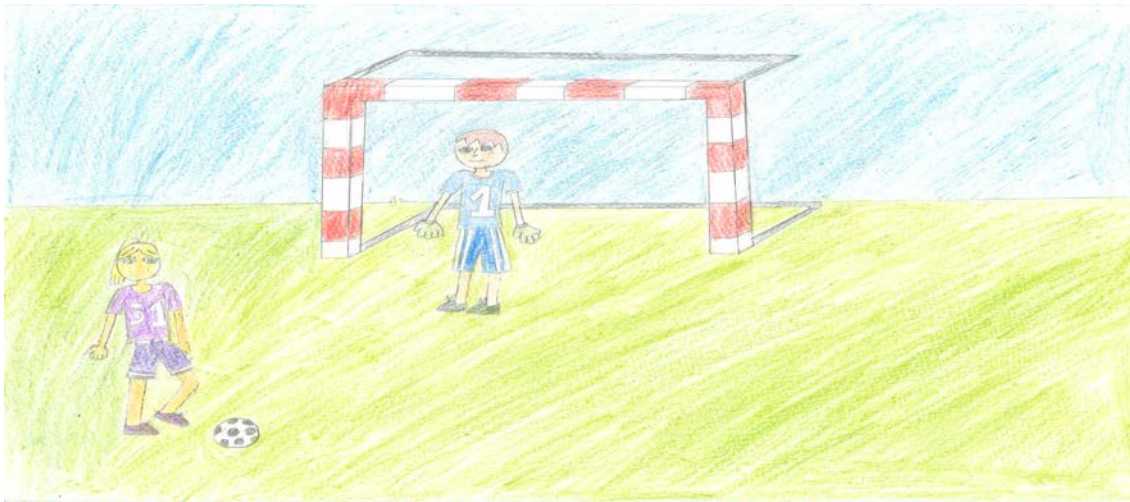


Figura nº 21

**Dibujar cómo es una clase de danza**



Figura nº 40

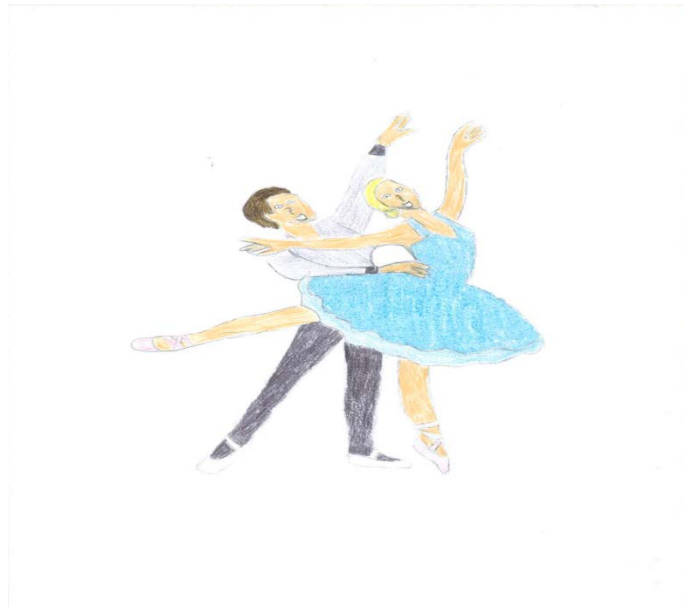


Figura nº 41



Figura nº 44



Figura nº 45



Figura n° 42



Figura n° 58



Figura n° 66



Figura n° 60

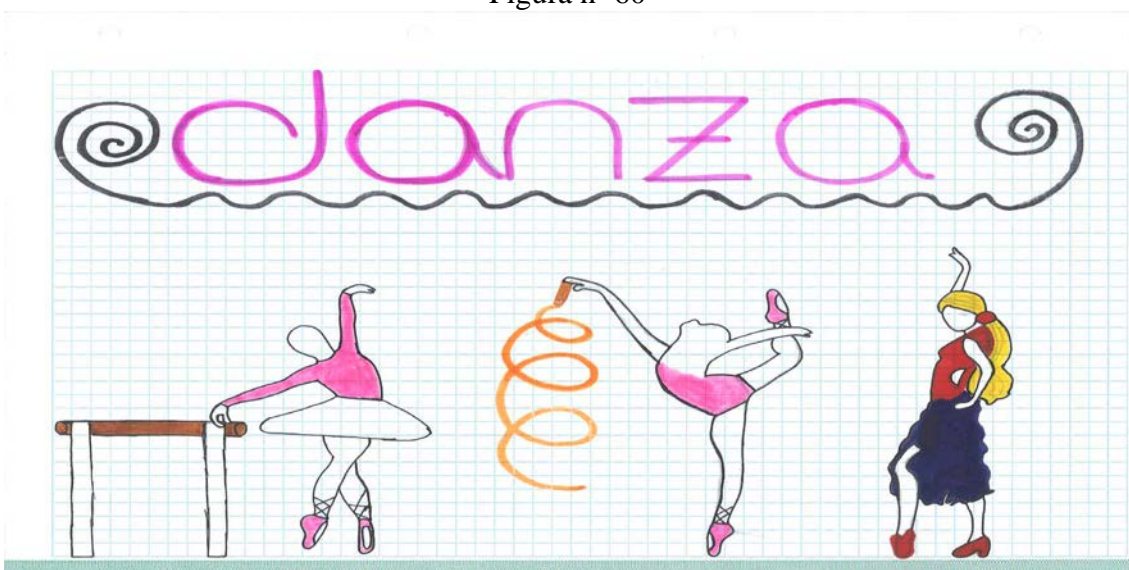


Figura n° 47

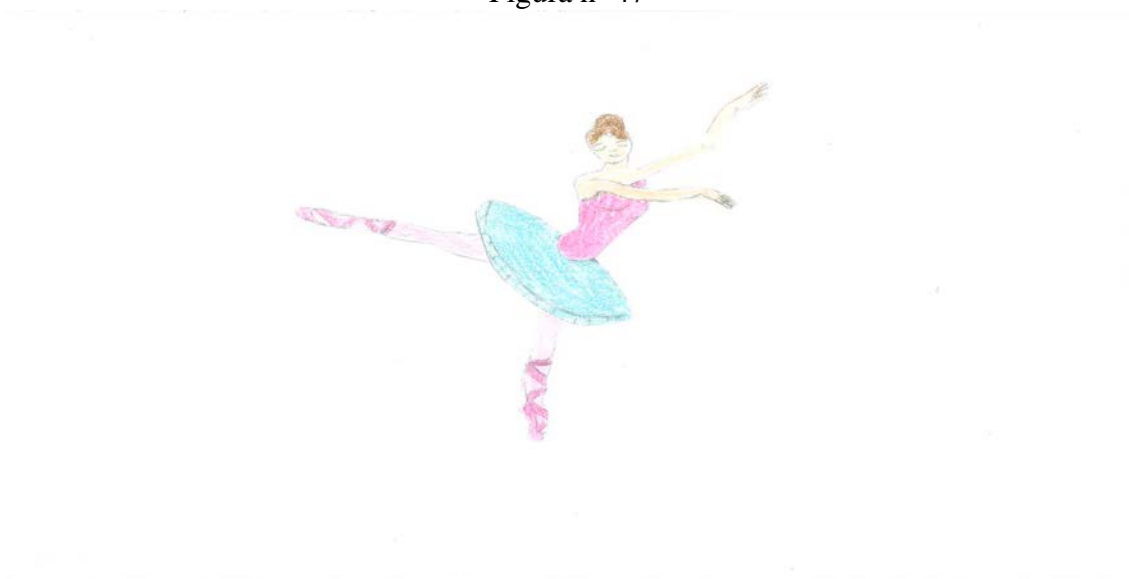


Figura n° 48





Figura n° 49



Figura n° 50



Figura n° 53



Figura nº 59