

# Visibilizando lo invisible: creencias del profesorado de educación física sobre homofobia y masculinidades

## Making visible the invisible: physical education teachers' believes about homophobia and masculinities

Joaquín Piedra, Gonzalo Ramírez-Macías, Águeda Latorre

Universidad de Sevilla

**Resumen:** Las investigaciones realizadas en los últimos años en el área del deporte y la educación física, resaltan la existencia de un clima hostil hacia las diversidades en este ámbito. Además, reconocen la importancia del papel del profesorado de educación física como agente implicado en un cambio de sensibilidad. Con este estudio se persigue conocer las opiniones y actuaciones del profesorado de educación física en relación con la homofobia y a la aceptación de diferentes tipos de masculinidades en sus clases. La investigación se lleva a cabo mediante entrevistas realizadas a 10 docentes de educación física en Andalucía. Los resultados destacan la sensibilidad que estos docentes dicen que tienen hacia la diversidad sexual en sus aulas, afirmando que tienen un trato cordial y respetuoso con estas personas. Sin embargo, estas afirmaciones a veces se contradicen con otras declaraciones de este profesorado, que en muchos casos reproducen de manera inconsciente estereotipos con su alumnado, transmitiendo una educación discriminativa. Por tanto, podemos concluir que existe un pequeño número de chicos y chicas que no se amoldan a los patrones sociales asignados a los hombres y a las mujeres, sin embargo, la gran mayoría de estos chicos sufren discriminaciones y hasta agresiones por no cumplir con los principios de la masculinidad impuesta.

**Palabras clave:** homosexualidad, masculinidades, educación física, profesorado, igualdad, coeducación

**Abstract:** Current researches in sport and physical education underline existence of a hostile climate for diversities in this area. In addition, scholars recognize important role of physical education teachers as involved agent in the change of sensitivity. This study aims to know the opinions and engagements of physical education teachers regarding homophobia and acceptance of different kind of masculinities in their classes. The research was carried out with interviews to 10 physical education teachers in Andalusia. The results highlight the sensitivity that these teachers affirm to have towards sexual diversity in their classes, asserting being friendly and respectful with this part of the population. Nevertheless, sometimes such assertions contradict other assertions of these teachers, transmitting a discriminative education. Consequently, we conclude that there is a small group of girls and boys who don't adjust to social patterns assigned to men and women, nevertheless, most of them suffer discriminations, even harassments by not fulfill with the principles of imposed masculinity.

**Key words:** homosexuality, masculinities, physical education, teachers, equity, coeducation

### Introducción

La legislación en materia de igualdad y no discriminación por razón de género ha sido importante en los últimos años, por tanto y en consonancia con esta, la escuela ha de proveer de mecanismos necesarios para hacer efectiva dicha igualdad, eliminando las discriminaciones sexuales y creando actitudes inclusivas entre el alumnado. La Educación Física, como garante de la educación a través del cuerpo, es una de las áreas en las que debe trabajarse con especial interés, la elaboración de las identidades sexuales del alumnado. Sin embargo, hasta ahora la Educación Física, y por ende su profesorado, se ha encargado de imponer los atributos objetivables del cuerpo en consonancia con los postulados éticos, estéticos, morales e ideológicos de la clase dominante, no estando interesada en atender a la diversidad (Vicente, 2010).

Ante esta perspectiva, la intervención del profesorado de forma activa y creativa en los procesos de cambio se muestra como un factor clave para poder operar transformaciones (Vega, Buzón & Rebollo, 2013). Como punto de partida de estos procesos, nos centramos en conocer las creencias del profesorado de Educación Física sobre las masculinidades y la homosexualidad en sus clases y en la escuela.

### Homosexualidad en las escuelas: profesorado de EF

Desde que en 1973 la *American Psychiatric Association* (APA) eliminara la homosexualidad como una patología, se han sucedido un gran número de investigaciones al respecto. Muchos de estos estudios han profundizado en lo que Weinberg (1972) denominó homofobia. La socióloga Candace West define en 2004 (citado por Wickens & Sandlin, 2010, p.652) la homofobia como el prejuicio hacia las personas con una orientación no heterosexual y caracterizada por un intenso miedo y aversión hacia aquellos que desean a personas del mismo sexo, enfatizando en las actitudes, los comportamientos y las creencias individuales.

La creación de una sociedad libre de discriminaciones sexuales no es deber de un solo estamento, son diversas las instituciones implicadas en dicho proceso. La familia, el estado, la escuela... De todas ellas, la escuela puede ser uno de los agentes más eficaces en la erradicación de estas conductas negativas, eliminando las discriminaciones sexuales y creando actitudes inclusivas entre el alumnado. En definitiva, creando una nueva cultura de género, más igualitaria y equilibrada, donde no tenga cabida el rechazo de lo diferente.

Desde los años 80 los estudios sobre homosexualidad y educación se vienen sucediendo. Dentro de la escuela, la EF es una de las áreas a las que más trabajo le queda por hacer (Ayvazo & Sutherland, 2009), ya que es donde encontramos el clima más hostil hacia la homosexualidad (Hemphill & Symons, 2009; McCaughy, Dillon, Jones & Smigell, 2005). Además, el fuerte incremento de la práctica deportiva, así como la mayor presencia del deporte en los medios de comunicación, está haciendo que sean más los chicos y chicas que se ven influidos e impregnados por esta ideología homófoba. Como Ayvazo y Sutherland (2009) afirman, las visiones estereotipadas de la homofobia y la heterosexualidad, así como de la masculinidad y feminidad están más acentuadas en este contexto deportivo.

Una de las investigadoras pioneras al respecto fue Pat Griffin (1991), quien en uno de sus trabajos iniciales analizó el desarrollo de la identidad en el profesorado homosexual, encontrando que este colectivo gestionaba su orientación sexual en la escuela en un amplio abanico de posibilidades, desde la ocultación, hasta la exposición y defensa pública de su homosexualidad. En esta misma línea, encontramos el estudio de Clarke (1998) sobre mujeres lesbianas, quien afirma que la cultura deportiva separa a mujeres heterosexuales y homosexuales con el fin de mantener la hegemonía, sufriendo situaciones de acoso sexual y forzándolas a permanecer invisibilizadas, escondidas (Devís, Fuentes & Sparkes, 2005), o como afirma Sykes (1998, 2001), silenciadas por la heteronormatividad. Los estereotipos ligados a la homosexualidad, como la promiscuidad, ha desencadenado en algunos casos patrones de acoso y discriminación con el profesorado homosexual femenino, siendo catalogadas en muchos casos como pervertidas por trabajar con niños (Lenskyj, 1997; Sparkes, 1994). Para evitar esto, las docentes lesbianas de EF tienden a desarrollar los atributos tradicionalmente asignados a las

mujeres, llegando a lo que se conoce como hiperfeminidad (Clarke, 1998).

Posteriormente, Morrow y Gill (2003) comprobaron las percepciones del profesorado de EF sobre la homofobia, encontrando que los comportamientos homofóbicos son comunes en las escuelas de Secundaria y que el profesorado, según su alumnado (Gill, Morrow, Collins, Lucey & Scultz, 2010), falla en su intento por crear un ambiente inclusivo en sus clases.

Varios investigadores (Clarke, 2006a; Sykes, 2004) vienen desde hace años recalando que la más básica pero habitual forma para oprimir a los homosexuales en la escuela en general, y en la EF en particular, es el uso del lenguaje como una herramienta de agresión. Sin embargo, ha surgido dentro de algunos ámbitos académicos la posibilidad, en función del contexto cultural, del uso del lenguaje homófobo de una manera no peyorativa (McCormack, 2011). Esta afirmación surge a raíz de la creencia de que en diversas sociedades como la anglosajona, la homofobia está decreciendo gracias a los avances legislativos y sociales obtenidos (Anderson, 2009).

En su estudio sobre la sensibilidad sexual en la escuela, los investigadores estadounidenses McCaughtry, Dillon, Jones y Smigell (2005), y anteriormente otros (Squires & Sparkes, 1996; Lenskyj, 1997; Clarke, 1998), reconocen la importancia del papel del profesorado de EF como agente implicado en este cambio de sensibilidad, es decir, en el reconocimiento de los derechos de las personas homosexuales. En su revisión de los trabajos sobre homofobia en las clases de EF, Ayvazo y Sutherland (2009), así como Clarke (2006b), plantean como acciones del profesorado para erradicar la homofobia: trabajar el respeto a los demás en las clases, dar valor a las diferentes orientaciones sexuales y demostrar un comportamiento inclusivo en sus aulas. Del mismo modo, recalcan la necesidad de cambiar la formación del futuro profesorado de EF para que tenga las experiencias y herramientas necesarias, y así llevar a cabo los cambios planteados en la asignatura. A pesar de todo, muchos docentes prefieren ignorar los conflictos que surgen en la escuela por causa de la discriminación homofóbica, para evitar problemas y descalificaciones.

Finalmente, hay que indicar que la inclusión dentro del currículum escolar de una sensibilización hacia la problemática de la homofobia, ha demostrado mejorar el clima escolar entre el alumnado (Toomey, McGuire & Russell, 2012). Por desgracia, como asevera Lenskyj (1997), todavía existe una oposición significativa en algunos ámbitos de la EF a tratar abiertamente este tema.

### ***Masculinidad y EF***

El deporte y la actividad física han sido históricamente un ámbito reservado para los hombres, concretamente para aquellos que cumplen el canon establecido por la sociedad para este sexo: potencia física, competitividad, agresividad, liderazgo, heterosexualidad, sin emociones... Aquellos chicos que no reproducen estos patrones sufren múltiples discriminaciones. Esta explicación de la realidad social masculina fue desarrollada por la socióloga Raewyn Connell, que la denominó *masculinidad hegemónica* (Connell, 1995; Connell & Messerschmidt, 2005). Entre las características de esta masculinidad se detallan, además de las características físicas y sociales, la opresión a otros tipos de masculinidad (subordinada, marginal, cómplice), situándose ésta en el puesto superior de la jerarquía social masculina. Los hombres más exitosos son los que cumplen con creces estos patrones (James Bond, David Beckham...). Todas las demás formas de desarrollar la masculinidad son dominadas por esta visión hegemónica, discriminando a aquellos hombres que se salen de lo «normal». El deporte, con su visión androcéntrica y heteronormativa, no hace más que potenciar y promocionar, en muchos casos de manera sutil y velada, esta dominación social.

Sin embargo, Anderson (2009) en su *teoría de la masculinidad inclusiva*, contempla diferentes masculinidades, entendiéndolas más como una forma de actuar del individuo que como un rasgo genético. Destaca la masculinidad ortodoxa, que basa su éxito en la homohisteria y las denominadas inclusivas, que no asumen la homohisteria en su

modelo y donde estarían incluidos los gais, los afeminados y los no atléticos.

En relación con la teoría anterior, como afirman Morrow y Gill (2003) y Silva, Botelho-Gomes y Goellner (2012), se destaca la innegable relación entre masculinidades y homofobia; y en muchos casos, los límites de la masculinidad los marca la homosexualidad.

Los estudios sobre masculinidad y EF marcan la clara función del deporte competitivo escolar como herramienta de opresión para muchos niños (Tischler & McCaughtry, 2011), privilegiando unas masculinidades sobre otras. Gard (2006) recalca el hecho de que el profesorado de EF generalmente desarrolla un currículum en sus clases basado en el deporte competitivo, estableciendo la competición como el dominio natural de la asignatura. Los recientes estudios realizados en contextos sociales diferentes confirman que el deporte y la actividad física privilegian una masculinidad ortodoxa, marginalizando otros tipos de masculinidades (Atencio & Koca, 2011; Parker & Curtner-Smith, 2012; Silva, Botelho-Gomes & Goellner, 2012).

Sin embargo, este mismo contexto también puede ser un lugar de resistencia del alumnado (Tischler & McCaughtry, 2011), es el caso de los niños en las clases de danza. En su estudio con alumnado de EF, Gard y Meyenn (2000) destacan de la danza que casi todos los niños expresan sentimientos negativos hacia ella, apuntando que hacerlo sería raro, incluso gay. Son muchos los autores que detallan las agresiones y discriminaciones que, por parte de sus compañeros, sufren los niños que se resisten a los estereotipos y practican la danza (Crawford, 1994; Gard, 2001; Li, 2011).

En su estudio sobre profesorado de EF y masculinidad, Brown (1999) reconoce que en muchas ocasiones el profesorado no es consciente de que está reproduciendo una cultura discriminativa entre sus alumnos, siendo cómplice de su reproducción. Mientras la EF y el deporte escolar esté enfocado hacia la competición y la superación del adversario, será muy difícil promover formas tolerantes y responsables de masculinidad (Hickey, 2008). Por eso, el profesorado ha de concienciarse y promover un cambio en sus aulas, actuando de manera más estratégica hacia la cultura deportiva de su alumnado (Hickey, 2010). Este cambio no se puede limitar a presentar nuevos contenidos, se deben utilizar pedagogías que permitan al alumnado reflexionar y criticar su situación (Gard, 2008). Sin embargo, la situación no es estática. En su análisis de la realidad docente Wedgwood (2005) y Soler (2009) resaltan las contradicciones que se encuentra el profesorado de EF a la hora de negociar su visión del género, oscilando entre la masculinidad hegemónica y la masculinidad inclusiva, es por eso que se hace necesario conocer bien la realidad docente para poder actuar con precisión y eficacia.

También dentro del ámbito escolar, el patio de recreo es un lugar donde las luchas de poder entre grupos tienen lugar. Y dentro de éste, el deporte en general, y el fútbol en particular, tiene un papel protagonista en las relaciones entre niños y niñas (Skelton, 2000). Como afirman Epstein, Kehily, Mac an Ghail, y Redman (2001), formar parte de estas actividades suponen popularidad y estatus, construyendo su masculinidad aceptablemente. Por tanto dentro del ámbito deportivo, para que el niño tenga éxito ha de exhibir una adecuada habilidad deportiva, fuerza, potencia y competitividad (Clarke, 2002; Hopper & Sanford, 2006; Pringle, 2008) diferenciándose claramente de los estereotipos femeninos.

En España las investigaciones sobre esta temática son casi inexistentes. Una de las pocas sobre masculinidades es la llevada a cabo por Vidiella, Herraiz, Hernández y Sancho (2010) que afirma que el recreo y los vestuarios son lugares en los que se regula la corporeidad de los chicos bajo la vigilancia y el control normativo. En este estudio también se destaca a través de entrevistas a jóvenes, que cualquier chico que se salga de los límites normativos hegemónicos es colocado en lugares de subordinación y humillación. Aunque no en el ámbito español, pero sí hispanohablante, el estudio del argentino Scharagrodsky (2003) reafirma la existencia de una dinámica escolar que respalda la masculinidad hegemónica en las clases, como es el uso del lenguaje como herramienta de discriminación, y las propias expectativas y creencias

del profesorado que, consciente o inconscientemente, reproduce la visión heteronormativa del deporte.

### **Objetivo de la investigación**

Así pues, constatada la escasez de investigaciones realizadas a nivel español que combinen el estudio de las masculinidades y de la homosexualidad en las clases de EF, el objetivo de este trabajo es conocer, mediante un estudio de corte cualitativo y carácter descriptivo, las creencias, percepciones y comportamientos, de un grupo de profesores y profesoras de EF sobre las masculinidades y la homosexualidad en sus clases y en la escuela.

### **Metodología**

#### **Participantes**

La población de esta investigación son profesores y profesoras de EF en Primaria y/o en Enseñanza Secundaria. La selección de los participantes en estudios de casos de corte cualitativo no es de carácter probabilístico sino intencional (Colás, 1998), basándose en el establecimiento de criterios que determinen la inclusión de un individuo dentro del estudio (Goetz & LeCompte 1984, citado en Thomas & Nelson, 2007). Estos criterios deben permitir seleccionar a informantes relevantes en relación con la investigación, en este caso los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Profesorado en activo de EF y con al menos cinco años de experiencia.

- Formación inicial específica en Educación Física (Diplomado en Magisterio especialidad de EF o Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte).

- Edad y sexo. Se establecieron dos grupos de edad, uno de 30 a 40 años y otro de 40 años en adelante. El profesorado que se seleccionara debía pertenecer a uno de estos grupos. Además, dentro de este criterio, se estableció otra condición, que en cada uno de los dos grupos hubiera al menos una mujer.

- Etapa educativa. El profesorado que se eligiera debía impartir docencia en Primaria o en Enseñanza Secundaria. En concreto, para lograr un reparto equitativo al respecto, cinco debían trabajar en Primaria y otros tanto en Educación Secundaria.

Finalmente los participantes seleccionados, en base al cumplimiento de los requisitos anteriores, fueron dos mujeres y ocho hombres. La edad media se situó en 38,5 años, con un rango entre 34 y 57 años. En centros públicos trabajan siete de los docentes, por tres que lo hacen en centros privados o concertados.

#### **Diseño**

En esta investigación se ha establecido un diseño metodológico desde el paradigma de investigación cualitativo, utilizando el enfoque fenomenológico hermenéutico, que se centra en describir las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno (Creswell 1998, citado en Sandín, 2003).

Las técnicas utilizadas para la recogida y análisis de información han sido la entrevista personal semiestructurada y el análisis de contenido. Se han utilizado los programas informáticos Express Scribe (para la transcripción de las entrevistas) y ATLAS.ti 6.2 (para la aplicación de la técnica del análisis de contenido).

En relación con las entrevistas semiestructuradas, destacamos la presencia de dos partes diferenciadas:

- Preguntas referidas a las dimensiones: formación, experiencia profesional, percepción sobre la masculinidad ortodoxa, conflictos relacionados con la masculinidad ortodoxa, percepción sobre la homosexualidad en la sociedad y comportamientos relacionados con la homosexualidad.

- Final abierto: donde podían expresar cualquier aspecto que consideraran relevante.

Para la preparación de las entrevistas se realizaron dos entrevistas piloto por parte de cada uno de los dos entrevistadores, con objeto de unificar los criterios referidos al protocolo de desarrollo.

Respecto al análisis de contenido a través del programa ATLAS.ti 6.2, se establecieron las siguientes fases:

- Definición del sistema de categorías, a partir de las dimensiones utilizadas en las entrevistas y de las propuestas realizadas en estudios precedentes por Gill, Morrow, Collins, Lucey y Schultz (2010), Wickens y Sandlin (2010) Anderson (2009, 2012) y Soler (2009).

- Corrección del sistema de categorías por parte de tres expertos.

- Definición definitiva del sistema de categorías (ver apéndice).

- Fase de preparación: se llevó a cabo una fase de entrenamiento a partir de la codificación individual por parte de los tres investigadores de las cuatro entrevistas piloto. Esta fase tenía como objetivo alcanzar la fiabilidad necesaria, que se logró porque en estas codificaciones siempre se obtuvo un índice de correlación entre los investigadores de 0,8 o superior.

- Codificación: cada uno de los investigadores codificó individualmente las entrevistas de la muestra seleccionada. Posteriormente, se comprobó que existía un índice de correlación medio entre los codificadores de 0,86.

- Análisis e interpretación de los datos: en esta fase se siguieron las operaciones que para el análisis cualitativo de datos define Colás (1998): reducción de los datos, disposición y transformación de los datos, y obtención y verificación de conclusiones. Para ello fueron de especial importancia las aplicaciones del programa ATLAS.ti 6.2 denominadas Query Tool (que permite buscar relaciones entre las categorías de análisis) y Networks (que representa mediante redes las relaciones entre categorías).

### **Resultados**

Los resultados obtenidos se agrupan en seis epígrafes: formación, experiencia profesional sobre coeducación, percepción sobre la masculinidad heteronormativa, conflictos relacionados con la masculinidad heteronormativa, percepción sobre la homosexualidad y comportamientos relacionados con la homosexualidad. Epígrafes que siguen fielmente las seis dimensiones del estudio.

#### **Formación**

En primer lugar destacamos que la mayoría de los entrevistados y entrevistadas estudiaron en centros mixtos, sólo dos lo hicieron en centros segregados. En cuanto al profesorado de EF en las etapas de Primaria, Secundaria y Bachillerato, cinco manifiestan que han tenido tanto profesores como profesoras, sin embargo cuatro indican que sólo tuvieron profesores y sólo uno de los entrevistados afirma que siempre tuvo a profesoras. Al respecto se puede destacar que cuatro de los entrevistados, que tuvieron tanto profesores como profesoras, afirman que no encuentran diferencias en la docencia que recibieron por parte de profesores de uno y otro sexo. Sin embargo, uno de ellos se muestra harto elocuente con respecto a la existencia de estas diferencias:

Pues que el profesor de educación física, en la mayoría de los casos, pasaba un poco de nosotros, daba poca educación física; y las profesoras de educación física, sí eran verdaderamente profesoras de educación física (Entrevista realizada a M.A , 12 de abril de 2012).

En cuanto a la formación que en el ámbito universitario han recibido sobre coeducación, seis de estas personas afirman que sí han recibido formación al respecto y cuatro que no. No obstante, llama la atención el hecho de que cuatro de los que defienden haber recibido formación en torno a la coeducación, indican que dicha formación tuvo un carácter testimonial.

Por último, es importante reseñar que todos los sujetos que recibieron formación sobre coeducación son menores de 38 años, lo cual apunta a que esta temática no formaba parte de la formación inicial del profesorado entrevistado que estudió antes de los 90.

#### **Experiencia profesional sobre coeducación**

Según la legislación vigente en España, el trabajo de la igualdad de género es un tema de obligada inclusión en las aulas, tanto en Primaria



como en Secundaria. Por tanto, el profesorado tiene el deber de incluir en su programación la coeducación. Al ser preguntado sobre este aspecto, sólo tres de ellos respondieron afirmativamente. El resto defendía hacerlo de forma transversal y no plasmarlo en sus programaciones.

Explícitamente no, implícitamente por mi parte, siempre que puedo, mucho. Es decir, yo es algo que en el día a día intento fomentar (Entrevista realizada a C.Q, 20 de marzo de 2012).

En cuanto al nivel de trabajo coeducativo que se lleva a cabo en el centro, es reseñable que seis de ellos creen que es apropiado, estando entre éstos los tres que incluyen en sus programaciones aspectos específicos sobre coeducación. Sin embargo, a excepción de un sujeto que considera que este nivel de trabajo tiene un valor intermedio, llama la atención que tres critiquen el trabajo coeducativo de su centro, tachándolo de deficiente. Paradójicamente ninguno de ellos incluye en sus programaciones aspectos coeducativos.

Por último se les preguntó sobre el clima escolar, en relación con si lo consideran seguro para todas las personas con independencia de su personalidad, orientación sexual, etc. Las respuestas obtenidas indican que la mitad piensa que el centro escolar es un contexto hostil para colectivos como homosexuales, etnias minoritarias... Por contra, uno cree que el clima escolar ni favorece ni perjudica y cuatro que tiene un carácter inclusivo para todas las personas. Respecto a estas respuestas reseñamos dos aspectos, no existen diferencias en función de la tipología de centro (público o privado/concertado) ni tampoco en relación con la etapa educativa.

#### **Percepción sobre la masculinidad heteronormativa**

La gran mayoría de los sujetos, en concreto nueve, identifican la masculinidad ortodoxa como la imperante en nuestra sociedad, en la que el hombre se concibe como una persona fuerte, valiente, activa, pero carente de sentimientos y emociones. Sólo un entrevistado afirma que esa visión ortodoxa ya ha evolucionado hacia una perspectiva inclusiva, que respeta diferentes formas de ser hombre y de comportarse como tal

Al ser preguntados por su visión personal de la masculinidad todos los docentes entrevistados afirman tener una perspectiva inclusiva, contraria a la que ellos perciben en la sociedad española. Sin embargo, al ser cuestionados por sus creencias sobre las diferencias entre chicos y chicas, muchos de ellos se decantan por una visión dicotómica. En concreto siete de los entrevistados afirman que los niños tienen unas características y las niñas otras bien diferentes.

Claro, pero sí que es verdad que yo te digo no, no, he leído mucho sobre el tema pero hay diferencias. Hay diferencias y yo si pienso que bueno a lo mejor, no sé si genéticamente pero de forma natural ehhh las mujeres siguen en tienen desarrollada eh la sensibilidad un poco más que los hombres. Desde mi punto de vista y hacia algunas actividades, como por ejemplo la danza o como por ejemplo pues el... muestran más, más inclinación o incluso te podría decir como más facilidad. Yo he dado clase de baile a gente que no había hecho nada de baile, y las niñas siempre van por delante. Ehh, en el 80-90% de los casos. Y también muestran como más inclinación o más motivación hacia esa actividad (Entrevista realizada a T.M, 16 de abril de 2012).

En cuanto a la existencia de una concepción sexista de los deportes, los docentes de este estudio apoyan esta posición, exponiendo una visión bipolar del deporte (masculino/femenino). Sólo dos de ellos se oponen a esta visión discriminatoria del deporte, rechazando la existencia de deportes afines, adecuados o asociados a un sexo.

Como complemento a la concepción sexista comentada con anterioridad y manifestando una contradicción en el caso de las dos personas que rechazan la existencia de deportes afines según el sexo, todos los entrevistados y entrevistadas reconocen que el hecho de salirse de lo socialmente aceptado para cada sexo en el ámbito deportivo supone una estigmatización tanto para el hombre como para la mujer.

#### **Conflictos relacionados con la masculinidad hegemónica**

En relación con la sensibilidad de este profesorado sobre los conflictos que puedan surgir en sus clases por las agresiones que puedan

sufrir los alumnos y alumnas que se salen del modelo heteronormativo, la gran mayoría de los entrevistados, concretamente ocho, aseveran que son muy sensibles al respecto.

La verdad es que sí. Este año no, pero el año pasado sí tuve un curso, un segundo de la ESO, un primero de la ESO, que de hecho hay un niño que es un poco afeminado, un niño que siempre está con las niñas. La verdad es que yo lo he notado el tema ese, y he tenido que... ha tenido conflicto con los demás compañeros y hemos tenido que parar el tema y hablarlo, y hacer una reunión, y aclarar muchas cosas. Sí que... de hecho en este colegio hay alguno (Entrevista realizada a J.C, 8 de febrero de 2012).

En el caso de detectar dichos conflictos, la mayoría de los docentes afirman actuar no solo solventando el problema, sino concienciando a su alumnado de cara al futuro.

No, bueno, si es algo de primera vez como intento hacerle ver que no tiene que ser así, pero bueno. Ya si veo que el mismo niño o la misma niña lo vuelve a hacer, entonces ya sí lo llamo e intento hablar con él. Si la cosa es más grave, sería, a lo mejor no bajo o bajo más tarde al patio, organizo como un debate o como una asamblea para que todos opinen de lo que ha pasado (Entrevista realizada a J.A, 29 de marzo de 2012).

#### **Percepción sobre la homosexualidad**

Cuatro de los entrevistados piensan que la sociedad se encuentra en una fase de homofobia reducida, de forma que la homofobia está localizada en grupos muy pequeños y, por lo general, se puede hablar abiertamente de homosexualidad. El resto de entrevistados y entrevistadas se decantan por una visión menos positiva, considerando que si bien la homofobia está decreciendo en la sociedad, colectivos relevantes siguen transmitiendo una cultura homofóbica, aunque los cambios sociales les obliguen a mostrarse políticamente correctos.

En la sociedad ha avanzado mucho pero habrá situaciones en las que sí, todavía la gente homosexual se sienta discriminada. De hecho, se está escuchando ahora en la tele reforma en el tema de los homosexual, del matrimonio gay... y no doy crédito por ejemplo, entonces hay cosas, no sé, es un paso atrás y me da idea de que hay mucha gente hoy día con un pensamiento retrógrado en ese aspecto, también hay gente... mientras haya gente que estén cuchicheando en la calle cuando van dos personas del mismo sexo cogidas de la mano, o se besan... sí, eso es una forma de discriminación (Entrevista realizada a C.B, 8 de febrero de 2012).

En segundo lugar se interrelaciona al profesorado sobre los efectos de visibilizar la homosexualidad en la escuela, cuatro de los entrevistados consideran positiva esta visibilización. Uno de ellos lo explicaba de la siguiente forma:

Yo es que creo de verdad en ese sentido, igual aceptando sus peculiaridades porque normalmente pues estos niños pues a la hora de juntarse pues se juntan más con las niñas. Y entonces, pues yo creo que en ese sentido sí se ha avanzado bastante porque la mayoría les acepta y... no hay los problemas que había antes, me imagino. El niño antes, de hecho, pues todo el que se sentía un poco gay, por llamarlo así, tendía a ocultarlo y a no manifestar sus tendencias y hoy día pues los chavales, no, ese problema casi no lo tienen. En ese sentido, pues sí podríamos decir que la mentalidad, yo no sé si es en el ambiente escolar el que se ve así y en sus familias no, porque antes te decía lo contrario. Pero en el ambiente escolar yo creo que la educación en ese sentido sí que ha avanzado bastante porque los niños que tienen esa tendencia más femenina pues no, no tienen los mismos problemas que antes (Entrevista realizada a J.R, 17 de abril de 2012).

No obstante, el resto de entrevistados y entrevistadas no valoran positivamente la visibilización de la homosexualidad en la escuela, considerando que ni beneficia ni perjudica a la educación del alumnado.

#### **Comportamientos relacionados con la homosexualidad**

Profundizando ya en sus actuaciones como docentes, el profesorado es preguntado sobre el trato que dispensan al alumnado que muestra

tendencias o comportamientos que ellos identifican como homosexuales. Al respecto destacamos que todos afirman que el trato en estos casos es igual de cordial que con el resto del alumnado.

Otra de las preguntas del estudio hacía referencia a la utilización de un lenguaje peyorativo en relación con la homosexualidad, en la que casi todos los entrevistados y entrevistadas defienden no utilizar términos despectivos hacia las personas homosexuales. La única excepción es un profesor que algunas veces utiliza un lenguaje irrespetuoso hacia este colectivo, pero según él lo hace sin connotaciones negativas:

Yo tengo muchísimos amigos gays y lesbianas, que alguna vez le diga a mi amigo «illo, mariquita», a mi amigo homosexual, que no hay ningún problema. Que no creo que sea algo peyorativo algunas veces, sino que simplemente una forma de hablar o de comunicarse (Entrevista realizada a C.B, 8 de febrero de 2012).

Sin embargo, el cambio en el uso del lenguaje y la consideración generalizada hacia las personas homosexuales que hemos mencionado anteriormente, contrasta con el hecho de que cuatro de los entrevistados y entrevistadas manifiestan una visión todavía estereotipada de las personas homosexuales.

¿Crees que los homosexuales son promiscuos, o más promiscuos que los heterosexuales?

Sí, sí, por supuesto, más promiscuos (Entrevista realizada a J.C, 8 de febrero de 2012).

¿Crees que la mayoría de los hombres que participan en estos deportes son gay?

Yo creo que muchas veces que sí, por ejemplo la danza, Nacho Duato creo que era homosexual y el director que lleva ahora ha venido de Londres, y también creo que es...creo no, que lo es, le he leído en una entrevista que vive con su pareja (Entrevista realizada a M.G 26 de marzo de 2012).

Finalmente, se les preguntaba a los entrevistados y entrevistadas sobre su interés formativo en materia de género, masculinidades, homosexualidad y coeducación de cara a su labor como docentes. En este caso las opiniones estaban muy repartidas, ya que cuatro de ellos manifiestan que realizan habitualmente actividades formativas sobre estas temáticas, dos afirman que les interesan pero que no han realizado actividades formativas concretas y otros cuatro defienden abiertamente que no consideran que fueran temas de interés en los que tuvieran que formarse.

## Discusión

Los resultados expuestos anteriormente pueden ser reveladores por sí solos, pero al contrastarlos con los hallazgos de otras investigaciones, se demuestra que muchos de los pensamientos y comportamientos docentes se reproducen en culturas diferentes. Por ejemplo, al ser preguntados, este grupo de docentes de EF afirma intentar crear en sus clases espacios libres de discriminación, como ocurre en el estudio de Morrow y Gill (2003). Estos resultados deberían ser refrendados por un análisis de la realidad in situ, pues es posible, como sucede en la investigación citada, que el alumnado muestre una opinión opuesta a la de sus docentes (Piedra, Rodríguez-Sánchez, Ríos & Ramírez, 2013).

Al ser preguntados, no ya por la realidad del aula, sino por la situación a nivel escolar, encontramos disparidad de opiniones. Por un lado existe un grupo de docentes que piensa que el clima escolar sigue siendo hostil a las diversidades (Hemphill & Symons, 2009; McCaughy, Dillon, Jones & Smigell, 2005), mientras que otro grupo de docentes opina que, como afirma Anderson (2009), los niveles de homofobia y homofobia se ven reducidos en las aulas.

En cuanto a la masculinidad, los docentes consideran que en la sociedad sigue dominando la masculinidad ortodoxa. Sin embargo, como sucede en el caso de la creación de un clima sin discriminación en el aula, los docentes entrevistados diferencian entre la opinión generalizada y la suya personal, entendiendo que ellos tienen una visión inclusiva de la realidad. Sin embargo, estas opiniones progresistas no concuerdan con la visión que tienen sobre la masculinidad y la feminidad. De hecho, afirman que los niños tienen unas características y las niñas tienen otras bien diferentes, que casualmente están muy acordes con los estereoti-

pos de género. Esto se acrecienta todavía más cuando hablamos de un contexto deportivo como afirman los autores (Hemphill & Symons, 2009; McCaughy, Dillon, Jones & Smigell, 2005). Esta visión dicotómica de la realidad no hace más que lastrar las posibilidades de acción tanto de niños como de niñas, relegando a la discriminación a todos aquellos que se salen de los patrones sociales asignados para su sexo.

Respecto a los resultados obtenidos sobre la visión de los docentes en torno a la homosexualidad en las aulas, encontramos que, a diferencia de lo que ocurre con las masculinidades no hegemónicas, la homosexualidad, según nuestros docentes, está más difundida y está más aceptada en la sociedad en la que vivimos. Por lo que su visión concuerda con la opinión de Anderson (2012), sobre la reducción en algunas sociedades occidentales de la homofobia. Por el contrario, entre estos mismos docentes existe un grupo que opina que la visibilización de la homosexualidad no es pertinente en el contexto del aula. Este hecho es bastante llamativo, sobre todo si se comparan estas afirmaciones con las que hicieron anteriormente sobre el clima escolar, cuando cinco de estas personas manifestaron que la escuela no es un lugar seguro para algunos colectivos. Esta consideración docente no hace más que reproducir y perpetuar (aunque sea de manera subconsciente) los paradigmas de la sociedad heteronormativa en el que se relega a un segundo lugar e incluso se invisibiliza la homosexualidad en las aulas (Clarke, 1998; Devís, Fuentes & Sparkes, 2005; Sykes, 1998; 2001).

Al tratar el tema de la formación, si bien hay docentes que dicen estar formándose hay otros que no dan importancia a la formación en el campo del género, las masculinidades, la homosexualidad y la coeducación. Sin embargo, todos los expertos (Ayvazo & Sutherland, 2009; Clarke, 1998; 2006b; Lenskyj, 1997; McCaughy, Dillon, Jones & Smigell, 2005; Squires & Sparkes, 1996; Toomey, McGuire & Russell, 2012) coinciden en destacar la importancia de la formación del profesorado para sensibilizarlo y dotarle de herramientas eficaces de actuación.

Finalmente, destacamos de manera general, que los docentes entrevistados afirman tener una sensibilidad hacia las diversidades en sus aulas, tratando a este alumnado con cordialidad y comprensión, y abordando con diligencia los conflictos que al respecto puedan surgir. Además, no utilizan un lenguaje discriminatorio, como suele ocurrir con tanta asiduidad (Clarke, 2006a; Sykes, 2004). Sin embargo, este mismo profesorado reproduce los estereotipos asignados por la sociedad heteronormativa a homosexuales (afeminamiento, promiscuidad...), hombres (activos, agresivos, conflictivos...) y mujeres (sensibles, prudentes...). Esta contradicción en las opiniones docentes, nos lleva a pensar que puede existir una brecha entre lo que el profesorado cree que hace y lo que realmente hace en sus aulas, entre lo que opina y lo que lleva a la práctica con su alumnado.

## Conclusiones

A través de las entrevistas realizadas a un grupo de docentes de Educación Física se han conocido las creencias, percepciones y comportamientos que estos profesionales tienen sobre la masculinidad y la homofobia en sus clases.

En relación a ello se observa la actualidad del trinomio escuela – homosexualidad – masculinidades. Como confirman los entrevistados y entrevistadas, en los centros docentes donde trabajan encontramos un pequeño número de chicos y chicas que no se amoldan a los patrones sociales asignados a los hombres y a las mujeres. Al respecto es importante destacar que estas chicas no suelen ser excluidas por ello, sin embargo la gran mayoría de estos chicos sufren discriminaciones y hasta agresiones por no cumplir con los principios de la masculinidad impuesta.

El profesorado entrevistado es consciente de la dificultad que los niños no «normales» (homosexuales o no) encuentran en sus clases, por ello plantean medidas educativas cuando el problema surge en sus aulas. Sin embargo, estas medidas no están prediseñadas, ni este profesorado está formado adecuadamente para poder aplicarlas con garantías.

Por otro lado, este grupo de docentes no es consciente o no recono-

Apéndice: sistema de categorías de análisis			
Dimensión	Categoría	Código <sup>1</sup>	Subcategorías
Formación	Estudios	E-S	Segregado
		E-M	Mixto
		E-A	Ambos
	Profesor EF	P-H	Hombre
		P-M	Mujer
		P-A	Ambos
		Diferencias entre profesores y profesoras de EF	DP-S
	Formación coeducación	DP-N	No
		FC-S	Si
		FC-N	No
Experiencia profesional	Docencia	D1 <sup>a</sup>	Años en Primaria
		D2 <sup>a</sup>	Años en ESO
	Coeducación programación	PC-S	Si
		PC-N	No
	Coeducación en la práctica	CP-S	Sí
		CP-V	A veces
		CP-N	No
	Nivel de trabajo coeducativo en el centro actual	CC-A	Apropiado
		CC-I	Intermedio
		CC-N	No apropiado
	Percepción clima escolar	PCE-I	Inclusiva
		PCE-P	Permisivo
		PCE-H	Hóstil
Percepción sobre la masculinidad heteronormativa		Visión sobre la masculinidad en la sociedad	VM-O
	VM-I		Inclusiva
	Creencias sobre Personalidad	CP-D	Dicotómica
		CP-A	Abierta
	Visión sobre el deporte en la sociedad	VD-B	Bipolar
		VD-A	Abierta
	Heteronormatividad en el deporte	HD-S	Si
HD-N		No	
Conflictos relacionados con la masculinidad heteronormativa	Visibilidad de los conflictos	VC-S	Si
		VC-N	No
	Actitud ante los conflictos	A-A	Activa
		A-P	Pasiva
Percepción sobre la homosexualidad en la sociedad	Creencias Homosexualidad	CH-T	Tolerancia
		CH-R	Resistencia
		CH-L	Legitimización
	Efecto homosexualidad en la escuela	EHE-P	Positivo
		EHE-I	Indeterminado
		EHE-N	Negativo
		Comportamientos relacionados con la homosexualidad	Trato a la homosexualidad
TH-H	Hostil		
Utilización estereotipos	UE-S		Si
	UE-N		No
Discurso homofóbico	DH-S		Sí
	DH-V		A veces
	DH-N	No	
Formación docente	IFD-M	Mucha	
	IFD-P	Poca	
	IFD-N	Nada	

<sup>1</sup> En el programa ATLAS.ti 6.2, para realizar el análisis de contenido, es preciso que las categorías y sus correspondientes subcategorías se definan de forma abreviada a partir de siglas que de forma inequívoca identifiquen a cada una de ellas. Estas siglas se conocen en ATLAS.ti 6.2 como "códigos".

ce sus propias concepciones sobre estas temáticas. En concreto se trata de estereotipos y roles sociales que en muchos casos reproducen de manera inconsciente con su alumnado, transmitiendo a sus discentes una educación discriminatoria. Esto deja patente las necesidades de formación que tienen en los campos del género, la coeducación y el respeto ante la diversidad sexual. La finalidad sería dotarles de la sensibilidad suficiente y de las herramientas adecuadas para actuar contra estas discriminaciones, que ellos mismos han reconocido que suceden en los centros docentes donde desarrollan su labor.

Por último, destacamos la escasez de literatura sobre estas temáticas en España, lo cual demuestra la laguna de conocimiento existente al respecto, especialmente en investigaciones que analicen la realidad sin intermediarios, de manera directa. Abordar con nuevos estudios e investigaciones estas temáticas permitirá un mejor conocimiento de una realidad existente en las aulas, así como el planteamiento de medidas y

actuaciones encaminada a reducir e incluso eliminar la homofobia y la discriminación en la escuela.

## Referencias

Anderson, E. (2009). *Inclusive masculinity: the changing nature of masculinities*. New York, NY: Routledge.

Anderson, E. (2012). Shifting masculinities in Anglo-American countries. *MCS. Masculinity and Social Change*, 1(1), 40-60.

Atencio, M., & Koca, C. (2011). Gendered communities of practice and the construction of masculinities in Turkish physical education. *Gender and Education*, 23(1), 59-72.

Ayvazo, S., & Sutherland, S. (2009). Uncovering the secrets: Homophobia in Physical Education. *Action in Teacher Education*, 31(3), 56-69.

Barbero, J.I. (2003). La educación física y el deporte como dispositivos normalizadores de la heterosexualidad. En O. Guasch & O. Viñuales (eds.), *Sexualidades: diversidad y control social* (pp. 355-377). Barcelona: Bellaterra.

Brown, D. (1999). Complicity and reproduction in teaching physical education. *Sport, Education and Society*, 4(2), 143-159.

Clarke, G. (1998). Queering the Pitch and coming out to play: lesbians in Physical Education and Sport. *Sport, Education and Society*, 3(2), 145-160.

Clarke, G. (2002). Difference matters: sexuality and physical education. En D. Penney (ed.), *Gender and Physical Education. Contemporary issues and future directions* (pp. 41-56). NY: Routledge.

Clarke, G. (2006a). There's nothing queer about difference. Challenging heterosexism and homophobia in Physical

Education. En S. Hayes, & G. Stidder (eds.), *Equity and Inclusion in Physical Education and Sport* (pp. 91-104). London (UK): Routledge.

Clarke, G. (2006b). Sexuality and Physical Education. En D. Kirk, D. MacDonald, & M. O'Sullivan (eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 723-739). London: SAGE.

Colás, P. (1998). El análisis cualitativo de datos. En Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (Eds.), *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 288-313). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.

Connell, R.W., & Messerschmidt, J.W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859.

Crawford, J.R. (1994). Encouraging male participation in dance. *Journal*



- of *Physical Education, Recreation & Dance*, 65(2), 40-43.
- Devís, J., Fuentes, J., & Sparkes, A.C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.
- Epstein, D., Kehily, M., Mac an Ghaill, M., & Redman, P. (2001). Boys and girls come out to play: Making masculinities and femininities in schools playgrounds. *Men and Masculinities*, 4(2), 158-172.
- Gard, M. (2001). Dancing around the 'Problem' of Boys and Dance. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 22(2), 213-225.
- Gard, M. (2006). More art than science? Boys, masculinities and physical education research. En D. Kirk, D. MacDonald & M. O'Sullivan (eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 784-795). London: SAGE.
- Gard, M. (2008). When a boy's gotta dance: new masculinities, old pleasures. *Sport, Education and Society*, 13(2), 181-193.
- Gard, M., & Meyenn, R. (2000). Boys, bodies, pleasure and pain: interrogating contact sports in schools. *Sport, Education and Society*, 5(1), 19-34.
- Gill, D.L., Morrow, R.G., Collins, K.E., Lucey, A.B., & Scultz, A.M. (2010). Perceived Climate in Physical Activity Settings. *Journal of Homosexuality*, 57(7), 895-913.
- Griffin, P. (1991). Identity management strategies among lesbian and gay educators. *Qualitative Studies in Education*, 4(3), 189-202.
- Hemphill, D., & Symons, C. (2009). Sexuality Matters in Physical Education and Sport Studies. *Quest*, 61(4), 397-417.
- Hickey, C. (2008). Physical education, sport and hyper-masculinity in schools. *Sport, Education and Society*, 13(2), 147-161.
- Hickey, C. (2010). Hypermasculinity in schools. The good, the bad and the ugly. En M. O'Sullivan & A. MacPhail (eds.), *Young people's voices in Physical Education and Youth Sport* (pp. 108-121). London: Routledge.
- Hopper, T., & Sanford, K. (2006). Masculinity in Physical Education: socialization of new recruits. En E. Singleton, & A. Varpalotai (eds.), *Stones in the Sneaker: Active theory for secondary school physical and health educators* (pp. 255-272). Ontario: The Athlouse Press.
- Lenskyj, H.J. (1997). No fear? Lesbians in sport and physical education. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 6, 7-22.
- Li, Z. (2011). Adolescent males in dance: a closer look at their journey. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(7), 17-22.
- McCaughy, N., Dillon, S.R., Jones, E., & Smigell, S. (2005). Sexuality sensitive schooling. *Quest*, 57(4), 426-443.
- McCormack, M. (2011). Mapping the Terrain of Homosexuality-Themed language. *Journal of Homosexuality*, 58(5), 664-679.
- Morrow, R.G., & Gill, D.L. (2003). Perceptions of homophobia and heterosexism in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(2), 205-214.
- Parker, M.B., & Curtner-Smith, M.D. (2012). Sport education: a panacea for hegemonic masculinity in physical education or more of the same? *Sport, Education and Society*, 17(4), 479-496.
- Piedra, J., Rodríguez-Sánchez, A.R., Ries, F., & Ramírez, G. (2013). Homofobia, heterosexismo y Educación Física: percepciones del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 325-338.
- Pringle, R. (2008). 'No rugby – no fear': collective stories, masculinities and transformative possibilities in schools. *Sport, Education and Society*, 13(2), 215-237.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Scharagrodsky, P.A. (2003). Entre machos y no Tan Machos. El Caso de la educación física Escolar Argentina. *Apunts*, 72, 41-48.
- Silva, P., Botelho-Gomes, P., & Goellner, S.V. (2012). Masculinities and sport: the emphasis on hegemonic masculinity in Portuguese physical education classes. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(3), 269-291.
- Skelton, C. (2000). 'A Passion for Football': Dominant Masculinities and Primary School. *Sport, Education and Society*, 5(1), 5-18.
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la EF: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42.
- Sparkes, A.C. (1994). Self, silence and invisibility as a beginning teacher: A life history of lesbian experience. *British Journal of Sociology of Education*, 15, 93-118.
- Squires, S.I., & Sparkes, A.C. (1996). Circles of silence: Sexual identity in physical education and sport. *Sport, Education and Society*, 1, 77-101.
- Sykes, H. (1998). Turning the closets inside/out: Towards a queer-feminist theory in women's physical education. *Sociology of Sport Journal*, 15, 154-173.
- Sykes, H. (2001). Understanding and overstanding: Feminist-poststructural life histories of physical education teachers. *Qualitative Studies in Education*, 14(1), 13-31.
- Sykes, H. (2004). Pedagogies of censorship, injury and masochism: teacher responses to homophobic speech in physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 75-99.
- Thomas, J.R., & Nelson, J.K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- Tischler, A., & McCaughy, N. (2011). PE is not for me: when boys' masculinities are threatened. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), 37-48.
- Toomey, R.B., McGuire, J.K., & Russell, S.T. (2012). Heteronormativity, school climates, and safety for gender nonconforming students. *Journal of Adolescence*, 35, 187-196.
- Vega, L., Buzón, O., & Rebollo, M.A. (2013). Estrategias del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 17, 1, 57-70.
- Vicente, M. (2010). Educación física e ideología. Creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas culturales del cuerpo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 76-85.
- Vidiella, J., Herraiz, F., Hernández, F., & Sancho, J.M. (2010). Masculinidad hegemónica, deporte y actividad física. *Revista Movimento*, 16(4), 93-115.
- Wedgwood, N. (2005). Just one of the boys? A life history case study of a male physical education teacher. *Gender and Education*, 17(2), 189-201.
- Weinberg, G. (1972). *Society and the healthy homosexual*. New York: St. Martin's.
- Wickens, C.M., & Sandlin, J.A. (2010). Homophobia and heterosexism in a college of education: a culture of fear, a culture of silence. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(6), 651-670.

