

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

GENDER STEREOTYPES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Hidalgo, Guerrero, Tania Carla ¹ & Almonacid, Fierro Alejandro²

¹Licenciada en Educación. Magíster © en Educación. Universidad Austral de Chile.

²Vicedecano Facultad de Educación Universidad Autónoma de Chile, sede Talca. Magíster en Motricidad Humana.

Este artículo se deriva de un estudio de mayor escala, “La Educación Física y su función de transformación de las desigualdades sociales: profesorado del área y documentación ministerial”, N° 11110016, con financiamiento de FONDECYT-Chile (Fondo de Investigación Científica y Tecnológica), que inició en marzo de 2011 y que concluirá en septiembre del presente año (2014).

HIDALGO, G.T.C & ALMONACID, F.A. (2014). Estereotipos de género en las clases de educación física. *Mot. Hum.* 15(2): 86-95.

RESUMEN

En este trabajo se analizan, comparativamente, los estereotipos de género que se reproducen en las clases de Educación Física, tanto desde el hacer docente como desde las actitudes de los profesionales dedicados al área. Se seleccionaron cuatro cursos del Instituto Inmaculada Concepción de la ciudad de Valdivia, Chile. Como técnicas de recogida de información se usaron la observación participante (los cuatro cursos) y la entrevista en profundidad (4 profesoras y 1 profesor). Los procedimientos de análisis empleados, en general se ciñeron a las propuestas de fragmentación y articulación de la "Grounded Theory". Se concluye que los estereotipos de género están presentes desde la educación básica, tanto en las prácticas de la Educación Física Escolar como en las actitudes de los docentes, pero éstos se enfatizan al llegar a la enseñanza media.

Palabras claves: (Tesaurus de la Educación de la UNESCO-OIE) Estereotipos de Género, Educación Física, Desigualdad, Escuela

ABSTRACT

In this article, gender stereotypes which take place in PT classes are analyzed (comparatively). These stereotypes are present in the teachers' everyday tasks and in the attitudes of all teaching professionals. Four classes were selected from the Inmaculada Concepción School (primary and secondary school) in Valdivia, Chile. The techniques used for collecting information were "participant observation" (in the 4 classes) and in-depth interview (3 female teachers and 1 male). In general, the used analysis procedures were fragmentation and articulation procedures from the "Grounded Theory". The conclusion is that gender stereotypes are present from primary education stages, in PT practices as well as in teachers' attitudes, but these stereotypes become even more emphasized in secondary education.

Keywords: (Education Thesaurus from UNESCO-OIE) gender stereotypes, physical education, inequalities, school

INTRODUCCIÓN

El género como categoría de análisis en las clases de Educación Física

La desigualdad de género es transversal a las distintas clases sociales y es expresada en cada cultura de un modo distinto (Arriagada, 2010). En la presente investigación, se contextualiza la problemática a la realidad chilena, a modo de comprender el fenómeno educativo en la ciudad de Valdivia, Región de Los Ríos.

La problemática planteada sugiere que la desigualdad de género es producida por los estereotipos construidos socioculturalmente, y que son instaurados como norma social modelando el comportamiento de los seres humanos. En este sentido, Bohan (1993) expresa que el género es una construcción social, que no necesariamente reside en los individuos, sino más bien, en el significado que se le otorga socialmente a las transacciones entre los sujetos y los contextos que estos habitan.

Es desde aquí que nos preguntamos ¿cómo se manifiestan los estereotipos de género en las clases de Educación Física (en adelante EF), tanto en la educación básica como en la educación media?; ¿cuáles son los estereotipos que existen en las clases de EF?; ¿cómo las sesiones de EF reproducen las desigualdades de género en el desarrollo de las clases?; y ¿cómo es la actitud de los y las docentes durante el desarrollo de las clases de EF?

El propósito de este estudio es comparar los estereotipos de género en las clases de EF entre la enseñanza básica y media del Instituto Inmaculada Concepción de la ciudad de Valdivia, Región de los Ríos, Chile.

Las nociones de sexo y género no se pueden entender aisladamente (Turbet, 2003). Lo aceptado socialmente es que el sexo corresponde a las características biológicas y el género sería la construcción social de un determinado sexo (Ribas, 2004; SERNAM, 2009; Martín, 2006; Martínez y Bonilla, 2000; Faur, 2003). No obstante, existe una problemática planteada por Turbet (2003), al explicar que la diferencia sexo/género ofrece una incoherencia entre los cuerpos sexuados y la construcción social del género, observando una dualidad conflictiva que reproduce la oposición

naturaleza-cultura y cuerpo-mente, dicotomía propia del pensamiento occidental.

Los estereotipos de género limitan las acciones de los seres humanos, pues enmarcan comportamientos que corresponden a lo masculino y femenino, proyectando el rol que deberá cumplir cada uno de estos en la sociedad (Barberá, 1998). De esta forma, la persona va construyendo su identidad de género y su sexualidad, atravesando complejos procesos de socialización, los que se enfatizan en las instituciones educativas (Yubero y Navarro, 2010). En términos generales, el proceso de escolarización genera en un conjunto de prácticas que parecieran perpetuar la inequidad de género, aunque se abre la posibilidad que desde la institución escolar se construyan espacios y tiempos pedagógicos que ayuden a desarraigar los discursos y prácticas de género que pueden estar incitando a la discriminación, configurando nuevas formas de ser y actuar desde el género (Giraldo-Gil, 2014).

Dirigir el proceso de socialización y conservar la cultura existente son parte de las funciones de la Escuela, lo que en muchos casos se ha traducido en cierta reproducción de los valores hegemónicos y en la construcción de un modelo pedagógico heteronormativo que reproduce, acriticamente, los valores considerados, socialmente, como masculinos. A pesar de ello, también se considera que una de las funciones principales de la institución educativa formal estaría centrada en constituirse en un agente de cambio dirigido hacia la democratización de los procesos educativos-escolares, lo que podría verse reflejado en la construcción de una ciudadanía crítica (Moreno y Arancibia, 2014; Pérez, 1999)

Centrándonos ahora en el ámbito concreto de la EF, esta corresponde a una asignatura del currículo escolar donde se pueden observar desigualdades de género, principalmente porque los contenidos del área están influenciados por las imágenes asociadas a este. La interacción con los pares permite instancias lúdicas para la creación y recreación, dando espacio para que los niños y niñas se comporten de manera espontánea (García y Martínez, 2000).

Es posible asumir que en la EF existe, aún, una mirada androcéntrica que invade el espacio educativo, pues se reproducen los estereotipos de género y se fomentan valores considerados socialmente como masculinos, excluyendo de cierta manera a las niñas de las sesiones, debido a que se han desvalorizado las capacidades femeninas (Monasterio et.al, 2011). Es por ello que se requiere re-examinar los discursos sobre masculinidad y femineidad en el aula de EF (Devís, Fuentes y Sparkes, 2005)

Uno de los contenidos más utilizados por las profesoras/es de EF es el deporte (Moreno, Gamboa y Poblete, 2014). Según Monasterio et. al (2011) y Moreno y González (2009), ello es una muestra clara del modelo androcéntrico aún imperante desde el que se transmite, acriticamente, los estereotipos de género. “En las aulas, la asignatura de Educación Física reproduce un modelo masculino al centrarse, principalmente, en el perfil motriz (fuerza, potencia y resistencia). Otros valores como la cooperación, la participación, el conocimiento del propio cuerpo, incluso otras capacidades físicas como la coordinación, el ritmo, el equilibrio, no son priorizadas” (Monasterio et. al, 2011: 207). En este mismo sentido en la investigación desarrollada para comprender el imaginario de los jóvenes en relación al aula de EF (Almonacid y Matus, 2012) la clase se presenta como una sesión tradicional y deshumanizada, que discrimina en favor de los más hábiles, que no respeta la diversidad y con un fuerte competente físico-deportivo.

Alonso (2007, p. 169) plantea que existen algunos prejuicios en las clases de EF: “Los niños son mejores que las niñas en las actividades físicas porque son más fuertes, las niñas son más frágiles que los niños para los deportes, las niñas no se esfuerzan en las actividades físicas, las niñas son más torpes, los niños no discriminan a las niñas, ellas solas se salen de la actividad, los juegos que les gustan a las niñas no le gustan a los niños”. En relación al primer prejuicio, Monasterio et. al (2011) plantea que existen mínimas diferencias manifestadas a partir de la pubertad: “Se ha comprobado que la velocidad, la agilidad, la

resistencia o equilibrio son capacidades neutras y que sólo en el caso de la fuerza hay un carácter masculino fisiológicamente determinado por la presencia de testosterona, hormona sexual masculina que favorece el desarrollo de la masa muscular e implica un aumento de potencia a partir de la pubertad” (García y Asins, 1994, p.18 cit. en Monasterio et. al, 2011, p. 211).

Existe, además, una división sexual de los deportes, considerándose que la mayoría de los deportes colectivos son inapropiados para las mujeres (Moreno y González, 2009). Monasterio et. al (2011) indican que la participación de las chicas es minoritaria en actividades de contacto físico, aunque poco a poco comienzan a notarse cambios, donde la inclusión de las mujeres a deportes considerados preponderantemente masculinos es progresiva, no así la presencia de varones en deportes categorizados socialmente como femeninos.

Es por ello que hemos creído realmente importante develar los estereotipos de género reproducidos en las clases de EF, con la intención de ir aportando al reconocimiento de las diferencias entre niños y niñas, lo que se pueda traducir, posteriormente, en la construcción de prácticas que minimicen el modelo androcéntrico y sexista tradicional.

En lo concreto, los objetivos de nuestra investigación son los siguientes:

Objetivo general

- Comparar estereotipos de género en las clases de Educación Física entre la enseñanza básica y media del Instituto Inmaculada Concepción de la ciudad de Valdivia.

Objetivos específicos

- Distinguir los estereotipos de género en las clases de Educación Física en enseñanza básica y en enseñanza media.
- Caracterizar las actividades de Educación Física que pudiesen provocar situaciones de desigualdad de género.
- Visualizar y describir la actitud de los y las docentes en el desarrollo de las clases de Educación Física.

MATERIAL Y MÉTODOS

La metodología empleada es de carácter cualitativo, pues nos ayuda a “describir e interpretar los fenómenos sociales y, por consiguiente, los educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales” (Latorre, 1996, p. 199).

Se utilizaron instrumentos que permitieron conocer en profundidad el objeto de estudio en las sesiones de EF. Fue la observación participante y la entrevista en profundidad las que ayudaron a recopilar la información necesaria para poder analizar y comprender la problemática ya expuesta.

La observación participante fue realizada en el campo y registrada in situ a través de notas de campo y, posteriormente, transcritas en formato electrónico. Para acompañar esta estrategia se utilizaron grabaciones audiovisuales y fotografías que nos ayudaban a conservar los detalles (Blaxter, 2000). El tiempo de observación no fue fijado con anterioridad, sino que el criterio de “saturación teórica” (Flick, 2004) el que nos fijó el momento en el que teníamos que retirarnos del campo. Ello significó realizar 32 horas de observación directa repartidas entre dos grupos de primero básico, un curso de primero medio y otro de tercero medio.

Mediante la entrevista en profundidad fue posible indagar en las percepciones que los docentes de EF han construido sobre los estereotipos de género. Se realizaron cuatro entrevistas en profundidad, a los profesores de cada uno de los cursos que se observaron y que fueron enunciados en el párrafo anterior (1 varón y 3 mujeres) Las entrevistas fueron grabadas en formato audio y transcritas posteriormente siendo fiel al discurso de los entrevistados.

La selección de los participantes fue definida mediante dos criterios:

- Profesores especialistas de EF tanto de enseñanza básica como de educación media, que trabajan en instituciones educativas subvencionadas y de carácter mixto.
- De todos los contextos posibles se eligió aquel de más fácil acceso y que además presentaba serios

conflictos en función de nuestro objeto de estudio (Flick, 2004).

Hemos optado por una lógica investigativa anclada en el paradigma interpretativo-fenomenológico a partir del que creemos es posible inferir y comprender dichos significados (Canales, 2006; Ruiz, 2003). Desde este enfoque paradigmático, la metodología cualitativa nos permite una comprensión subjetiva que emerge a partir de las observaciones y entrevistas analizadas, entendiendo que estos esconden un contenido educativo caracterizado, implícita y/o explícitamente, por intencionalidades educativas, finalidades, concepciones, exclusiones, valoraciones, etc.. Entendemos que tanto las observaciones como las entrevistas "son ejemplos de comunicación humana significativa" (Gibbs, 2012, p.28), utilizando para su descripción, interpretación y comprensión de cualidades, los conceptos y relaciones existentes entre ellos (Strauss y Corbin, 2002)

Los documentos han sido analizados con la ayuda del software informático Atlas ti 6.7. Los procedimientos empleados, en general se ciñeron a las propuestas de fragmentación y articulación de la Grounded Theory (Strauss y Corbin, 2002; Glaser y Strauss, 1967). El primer paso consistió en hacer visibles las teorías sustantivas de los participantes; para ello se realizó una codificación abierta desde donde emergieron las primeras categorías. Posteriormente se procedió a la agrupación de las categorías emergentes en familias de categoría, realizando una codificación selectiva que permite pasar de la descripción a la interpretación de los datos.

El primer paso fue hacer visibles las teorías sustantivas de los participantes; para ello se realiza una codificación abierta que permite hacer emerger las primeras categorías. Posteriormente, se procede a la elaboración de un primer modelo exploratorio mediante la agrupación de las categorías emergentes en familias de categorías; se realiza una codificación selectiva que permite pasar de la descripción a la interpretación y confrontación de las teorías sustantivas con las formales.

Se obtuvieron alrededor de 77 códigos, donde se necesitó escoger aquellos que respondían a los objetivos, quedando así 49 que fueron agrupados en familias o categorías de acuerdo a la relación que existía entre estos. Se conformaron 4 grandes categorías: a) Actividades en las clases de EF; b) Actitudes del docente; c) Estereotipos de género masculinos; y d) Estereotipos de género femeninos.

RESULTADOS

Profundizando en cada una de las categorías de análisis.

En relación a la primera categoría, Actividades en las clases de EF, se encontró una gran variedad de ellas de acuerdo a las propuestas de los planes y programas existentes para la asignatura.

Es posible decir que la gran mayoría de estas actividades se realizan de forma mixta, aunque no siempre es así. Es a partir del año 1998 que el Proyecto Educativo del centro se abre a la posibilidad de recibir niños en el mismo, respondiendo así al supuesto de igualdad ante la ley chilena. “La escuela mixta es el sistema público de educación propio de sociedades liberales y socialdemócratas en cierto modo desarrolladas” (Simón, 2001, p. 62).

Pese a ser una escuela mixta, las clases de EF se realizaban, hasta hace poco tiempo, separando a los niños y las niñas:

“porque cuando antiguamente, digo antiguamente hace tres o cuatro años atrás, cuando yo llegue acá al colegio, nos dividíamos, D con los varones a una parte y yo con las damas a otra parte, incluso se unían los niveles, los dos sextos con una profesora de EF en un lado y los varones de ese sexto con el profesor D, en este caso, al otro lado del gimnasio, nos dividíamos el gimnasio, y no podíamos juntarnos (risas)” (Entrevista Profesora 4)

Pero los profesores valoran que, actualmente, las clases sean mixtas, argumentando que ello ayuda a la socialización de los estudiantes, dando facilidades para la complementariedad entre ellos y la ayuda de unos a otros. No obstante, aún en la actualidad, existen algunas actividades segregadas por sexo, separación justificada a partir de la consideración de que los valores tienen habilidades distintas a las

niñas y, por tanto se les exige más. Estas actividades están relacionadas, principalmente, con el deporte, como el fútbol y el hándbol. Autores como Moreno y González (2009) y Monasterio et. al (2011), señalan que en los deportes predomina el modelo masculino, por ello es que con el objetivo de ganar y ser más rápidos, los varones no cooperan con sus compañeras y tienden a ser más bruscos. Por esta razón es que los profesores segregan las actividades deportivas reproduciendo ciertos estereotipos de género:

“cuando hacemos gimnasia rítmica, los varones no pueden hacer gimnasia rítmica, no es adecuado, cuando hacemos fútbol a mí me gusta el fútbol, pero considero que las damas junto con los varones haciendo fútbol, no es muy productivo, los varones se aburren, hacemos fútbol separado (...) el hándbol con los más grandes lo hacemos separados porque los varones son un poquito más rudos que las damas, entonces hay mucho golpe para ellas o no le pasan el balón, y reclaman pucha tía no nos pescan, entonces mejor dividirlo pero por eso, no porque no se pueda jugar, en fútbol por ejemplo las niñas no hacen nada se pasean la mitad de la cancha, dos pasos pa’ un lado, dos pasos pal otro, y eso pasa cuando trabajan con los varones, si trabajan solas el fútbol sí, para que ellas logren participar y logren algo de lo que queremos que ellas aprendan” (Entrevista Profesora 4).

Se concuerda, por tanto, con Monasterio et. al (2011), quien indica que una educación mixta no asegura una coeducación.

En relación a la segunda categoría, “Actitud del docente”, se revela que el género del docente pareciera influir en las actitudes de los mismos. Son los valores de cuidado, participación, acogida y confianza los que más presencia muestran. Valores estos asociados, socialmente, a lo femenino. Si aceptamos que la profesión es una tarea feminizada (Márquez, 2009; Sánchez, 2012) lo obtenido pareciera bastante lógico.

Sin embargo, lo heteronormativo se asume como natural, situación está que nos explicamos a partir del catolicismo de la institución educativa donde se realizó el trabajo. Aunque en este sentido el centro educativo dice no ser excluyente y se plantea con una intención educativa que intenta acoger y aceptar la diversidad del alumnado.

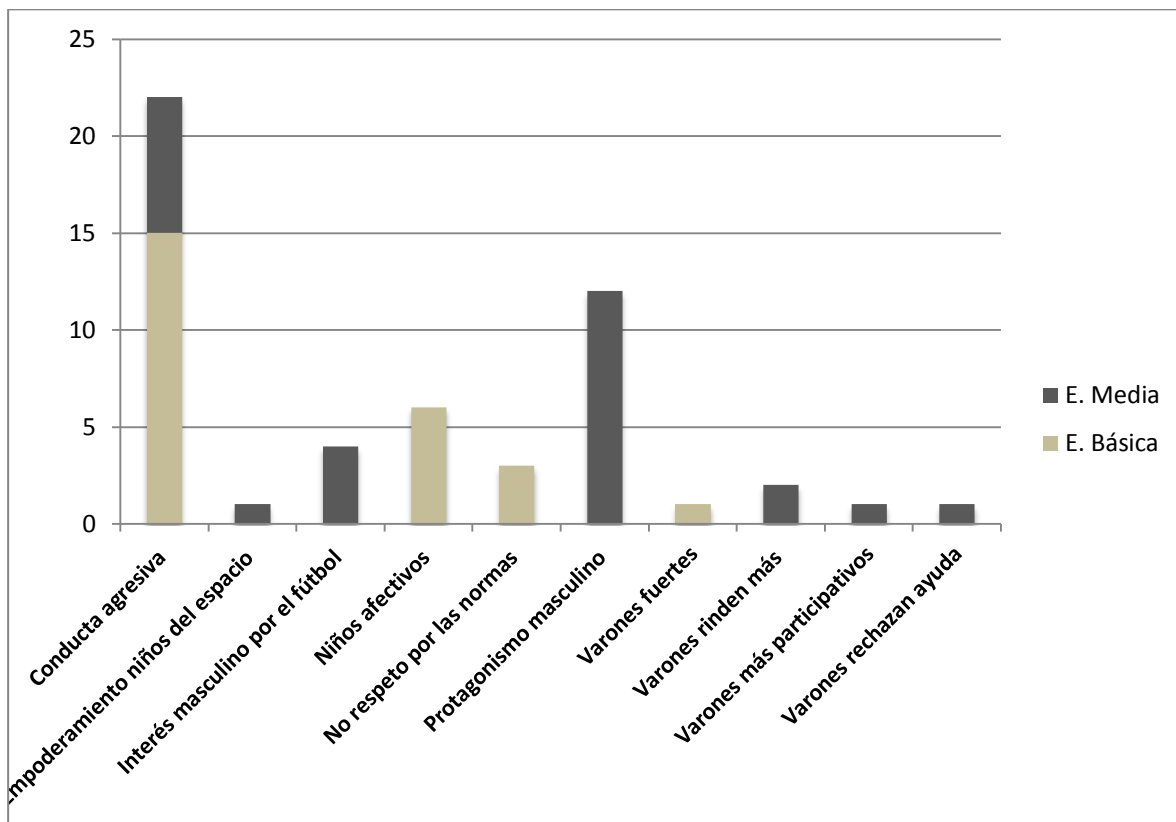
“que Dios nos hizo hombre y mujer y creo fehacientemente eso, incluso una vez les decía a unos chiquillos, el Señor nos hizo anatómicamente perfectos, el hombre tiene un pene que introduce en un canal vaginal para poder procrear, te fijas, eso pa’ mí es divino, maravilloso, entonces, yo creo eso por eso me cuesta esta otra parte, te fijas, pero he aprendido a aceptarlo y a tolerarlo, y a querer, es parte de ser cristiano también, sí, seguro Jesús nunca hubiera dejado de lado a nadie por su condición de ningún tipo” (Entrevista Profesora 1)
 “Ese es el único caso en que alguien me ha manifestado su homosexualidad (...); se manifestó esto hace mucho tiempo, cuando yo era chica en básica y no lo quise aceptar nunca; pero ahora mi mamá también me acepta, pude conversar con ella, estamos todos bien en la casa, y es mi condición; yo tuve que aceptar mi condición y fue muy difícil para

mí y afortunadamente el colegio me apoya, nunca me dijeron que me vaya, nunca, sí me dijeron que tenía que guardar una conducta adecuada dentro del colegio y que corresponde para cualquiera, esa fue la respuesta que ella me dio”. (Entrevista Profesora 4).

En relación a la tercera y cuarta categorías, Estereotipos de género masculinos y Estereotipos de género femeninos, se hallaron coincidencias con los trabajos de Monasterio et. al (2011) y Alonso (2007).

En relación al objetivo general de esta investigación se ha elaborado una gráfica (Gráfica 1), comparando los códigos que responden a los estereotipos masculinos y femeninos que emergieron, buscando distinciones entre la enseñanza básica y media.

Figura 1: Porcentajes Estereotipos de Género Masculinos en enseñanza básica y media.

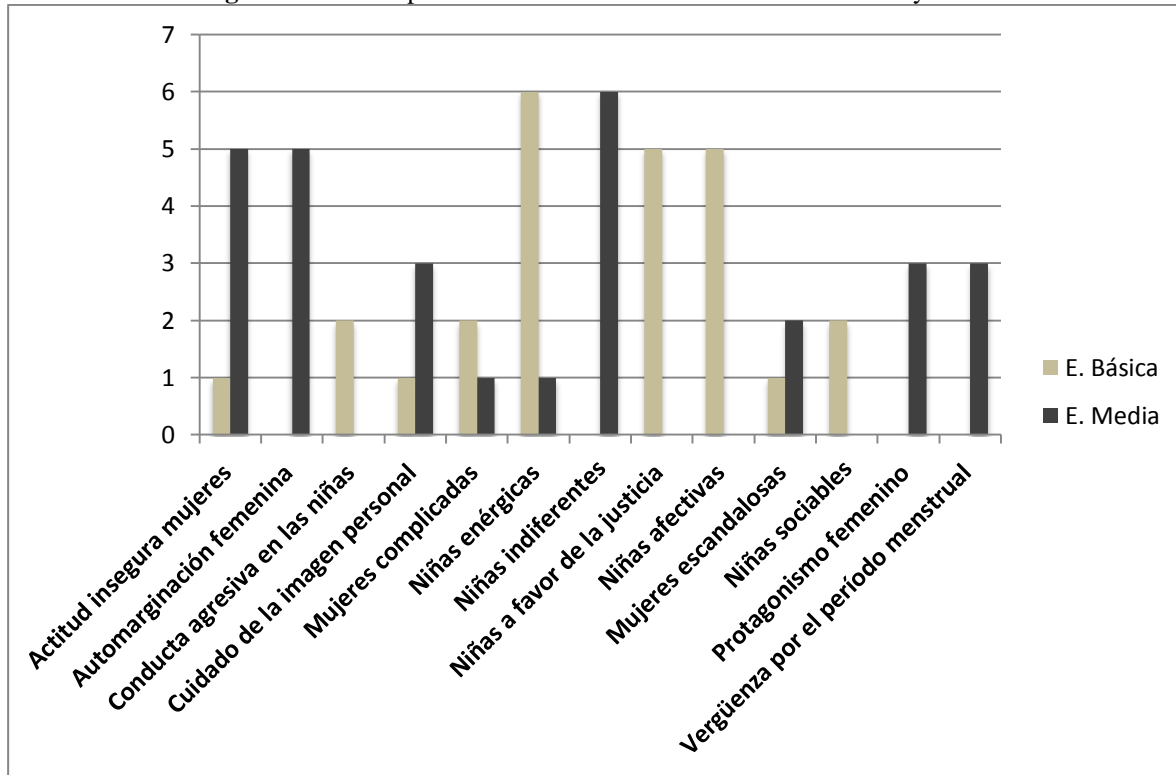


Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los datos

Se observa que en básica existe una conducta agresiva en los varones y no respetan las normas, sin embargo, los niños son más afectivos, tienden a abrazarse y estar en contacto físico. Los profesores consideran que son más fuertes que las mujeres. En cambio, en la enseñanza media, la conducta agresiva es menor, hay una mejor disposición a las

clases de EF, donde son más protagonistas de las actividades. Ellos se apoderan del espacio físico para jugar, en especial actividades referidas al fútbol. Los profesores creen que son más participativos que las mujeres y que tienen mejor rendimiento.

Figura 2: Estereotipos de Género Femeninos en enseñanza básica y media



Fuente: Elaboración propia

En relación a los estereotipos femeninos las niñas presentan una actitud más insegura que los varones, no son tan atrevidas como ellos, incluso ya en la enseñanza media se automarginan, dándole más protagonismo a los chicos. En la enseñanza básica, presentan un comportamiento más agresivo y son más inquietas o enérgicas, a diferencia de la enseñanza media donde se tranquilizan, siendo catalogadas por los profesores como pasivas, o sencillamente indiferentes. Tanto en la enseñanza básica como en la media cuidan su presentación personal, intentan no ensuciarse, protegen su piel, se preocupan del peinado, aunque esta situación es mucho más notoria en la enseñanza media. Los profesores perciben que son más complicadas, tienden a gritar más y aplaudir sin mucho sentido.

En la enseñanza básica se observa que las niñas valoran las normas y respetan la autoridad del docente, están constantemente pidiéndole a sus compañeros que respeten las normas, así como también defienden a quienes consideran más débiles. También se acercan a conversar más fácilmente, a contar cosas de ellas a otras personas: son más sociables. En la enseñanza media existe protagonismo de ellas, pues en la básica destacan tanto como los varones. El protagonismo femenino tiene relación con actividades rítmico-motrices, especialmente bailes folclóricos o gimnasia rítmica. Se avergüenzan por el período menstrual, principalmente ante la presencia de varones.

“hasta yo he dicho ahora que me siento un poco, como dicen los profesores antiguos, un poco barrera de los varones, porque la participación de los chiquillos es realmente..., probablemente son más desordenados, son más inquietos, pero en Educación Física nosotros necesitamos esos jóvenes, lo único que tenemos que hacer es mantenerlos motivados para que ellos puedan colocar ahí todo, todo con lo que ellos vienen, con todas las ganas y todo. Siempre me ha ocurrido que de séptimo para arriba las niñas se colocaban muy flojas, muy flojas, mucho justificativo, y todo, y cuando se incorporaron los varones hubo un cambio importante, digno de estudio, no sé si será porque están los chiquillos, que las niñas a esa edad le empiezan a gustar a los compañeros o qué sé yo, pero el nivel de la clase fue mejor, habían menos niñas con justificativos, menos niñas que no realizaban clases, a lo mejor no querían presentar el certificado porque estaban con su período menstrual por ejemplo, porque les da vergüenza que los chicos supieran, no sé, es bien digno de estudio, lo único que te puedo decir es que hubo un cambio que para mí fue positivo, o sea la incorporación de varones subió el nivel de la clase muchísimo” (Entrevista Profesora 1)

En relación a lo anterior, Monasterio et. al (2011, p. 205) señalan y, de cierta forma respaldan, la visión entregada por la docente, afirmando que: “ante la escasa participación de las chicas en las prácticas que la Escuela considera deportivas, muchos profesores creen toparse con un muro infranqueable. Son habituales las quejas que reproducen que las chicas no están motivadas, no son activas, no les gusta el deporte, no quieren participar o es que ni siquiera lo intentan. Conclusión: son las chicas las que se automarginan. Lo fácil es el atajo, que equivale anclarse en el prejuicio. ¿Por qué no miramos hacia dentro, hacia el modelo deportivo que defendemos y reproducimos?”

Pese a la diversidad de contenidos que se proponen desde la EF como asignatura del currículo escolar, continúa siendo el deporte la actividad central y desarrollados, estos, bajo el modelo tradicional, lo que sin duda ayuda a reproducir los

estereotipos de género existente en nuestra sociedad (Moreno, Gamboa y Poblete, 2014).

DISCUSIÓN

Al distinguir los estereotipos de género en las clases de EF en enseñanza básica y en enseñanza media, se pudo observar que, efectivamente, existen estereotipos de género y que son reconocidos por los docentes. Hemos evidenciado que, según las observaciones y entrevistas realizadas, los niños rinden más, son protagonistas de las actividades y se apoderan del espacio. Presentan una conducta agresiva, son desordenados, fuertes, irresponsables, afectivos, más rápidos y discriminadores con los más lentos. Se interesan por la práctica deportiva, específicamente por el fútbol. Son muy participativos. La búsqueda de protagonismo y la finalidad de agilizar y dinamizar las competencias, hacen que los varones, en variadas ocasiones, no respeten las normas.

En contraste con lo anterior, las niñas se muestran más inseguras, son sociables y afectivas. Cuidan la imagen personal. Son protagonistas de algunas actividades en el área rítmico-motriz, pero se automarginan de otras. En cuanto a su comportamiento se pudo observar que muestran cierta agresividad, son inquietas y están a favor de lo que consideran justo.

Se observó que la principal diferencia entre niños y niñas de enseñanza media está relacionada con una menor conducta agresiva de los primeros, siendo más protagonistas de las diferentes actividades que se realizan, aponderándose del espacio físico de juego, especialmente en las actividades de fútbol. Las niñas, sin embargo, muestran conductas de automarginación otorgándoles más protagonistas a los varones. En educación básica, ellas presentan una conducta más agresiva y son más inquietas y/o enérgicas, en contraposición a lo que ocurre en la media, etapa en la que muestran conductas más tranquilas. De hecho, los docentes las catalogan como pasivas e indiferentes, aunque las destacan en las actividades rítmico-motrices.

Tanto niños como niñas son muy afectivos durante el proceso de educación básica, existiendo escasas diferencias entre ellos. Ellos y ellas presentan conductas agresivas, se abrazan y se tocan. Sin embargo, tienen incorporadas ciertas diferencias de género expresando, por ejemplo, que el rosado es un color de niñas y el azul es de niños, aunque no profundizan en la explicación de este fenómeno.

A medida que los estudiantes crecen, los estereotipos de género que han incorporado a través de los procesos de socialización, se van consolidando. De cierta forma, las ideas sostenidas en la niñez se van reafirmando en la educación media. Las niñas no participan tanto como los varones, pues ellas están más tranquilas, más pasivas, o como denominan los profesores, más indiferentes, a diferencia de ellos, que participan con entusiasmo, apoderándose de las actividades y del espacio. Es importante mencionar que la diferencia principal está marcada entre sexto y séptimo básico –afirmación dada por las profesoras – esto debido, según ellas mismas, a los cambios propios de la pubertad.

Se encontró una gran diversidad de actividades de acuerdo a las propuestas de los planes y programas oficiales para la asignatura, aunque es el deporte el eje central de las sesiones, lo que devela el carácter competitivo, de negación en muchos casos, que termina fomentando la masculinidad hegemónica. Es entonces, en la práctica, que muchas veces los profesores separan a niños y niñas, para que las clases sean participativas. Dicha situación reafirma que la educación mixta no asegura una equidad entre varones y mujeres. Creemos, entonces, que se hace necesaria una propuesta coeducativa para disminuir o erradicar la desigualdad de género.

En relación a las actitudes se pudo observar un enfoque principalmente orientado por características asociadas a lo femenino, debido principalmente a que tres de los cuatro docentes entrevistados eran mujeres y, también, a la feminización de la labor docente.

Terminamos afirmando que, a pesar de ciertos niveles de cooperación y participación entre el alumnado, los estereotipos de género siguen presentes, y de manera acentuada, en las sesiones de

EF y en las actitudes docentes hacia esta problemática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almonacid, A. y Matus, M. (2012). Una indagación al imaginario escolar desde el aula de Educación Física. *Revista educación física y deporte*, 31, 1, pp. 791-805.
- Alonso, J. (2007). Coeducación y Educación Física. *Revista de Estudios sobre Sierra Mágina*, 24, pp. 165-179
- Arriagada, I. (2010) La desigualdad de género y territorial en Chile. Una primera aproximación. *Estudios avanzados*, 13, pp. 39-58
- Barberá, E. (1998). Estereotipos de género: construcción de las imágenes de las mujeres y los varones. En J. Fernández. *Género y Sociedad*, (pp.177-206). Madrid: Pirámide
- Blaxter, L. et al. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Bohan, J. (1993). Regarding gender: Essentialism, constructionism, and feminist psychology. *Psychology of Women Quarterly*, 17, pp. 5-21.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social: Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM.
- Devís, J.; Fuentes, J. y Sparke, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del curriculum oculto? Identidades de género y sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, pp. 73-90.
- Faur, E. (2003). *¿Escrito en el cuerpo? Género y derechos humanos en la adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- García, A., Martínez, L. (2000). Desmadejando la Trama de Género en Educación Física desde Escenas de Práctica Escolar. *Tabanque*, 15, pp. 93-119.
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Giraldo-Gil, E. (2014). Revisando las prácticas educativas: una mirada postmoderna a la relación género–currículo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12, 1, pp. 211 – 223.

- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Latorre, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Márquez, A. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. Tesis Doctoral Inédita. Málaga: Universidad de Málaga.
- Martín, A. (2006). *Antropología del Género. Culturas, Mitos, y estereotipos Sexuales*. Madrid: Cátedra.
- Martínez, I., Bonilla, A. (2000). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia: Universitat de València.
- Monasterio, M., González, S. y García, A. (2011). *La Coeducación en la Escuela del Siglo XXI*. Madrid: Catarata.
- Moreno, A. Gamboa, R. y Poblete, C. (2014). *La Educación Física en Chile: análisis crítico de la documentación ministerial*. *Revista Brasileña de Ciencias del Deporte*, 36, 2, pp. por finir.
- Moreno, A. y Arancibia, M. (2014) *Educación y Transformación Social: construyendo una ciudadanía crítica*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Moreno, J. y González, D. (2009) *Deporte, Intervención y Transformación social*. Río de Janeiro: Shade.
- Pérez, Á. (1999). *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la construcción crítica del conocimiento y la experiencia*. En J. Gimeno y A. Pérez. *Comprender y Transformar la Enseñanza*. (pp.17-33). Madrid: Morata.
- Ribas, M. (2004) *Desigualdades de género en el mercado laboral: Un problema actual*. Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Ruiz, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, A. (2012). *La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas*. REIFOP, 15, 3. Recuperado el 16 de abril de 2014, de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217026228012.pdf>
- SERNAM (2009). *Análisis de Género en el Aula*. Documento de Trabajo N° 117. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Simón, M. (2001). *Coeducar chicos con chicas: el reverso de la escuela mixta*. En N. Blanco (Coord.) *Educación en Femenino y en Masculino*. (pp. 59-70) Madrid: Akal.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tubert, S. (2003). *Del Sexo al Género. Los equívocos de un concepto*. Madrid: Cátedra.
- Yubero, S., Navarro, R. (2010). *Socialización de Género*. En L. Amador y M. Monreal (Coord.) *Intervención Social y Género*. (pp.43-72) Madrid: Narcea.

Enviar correspondencia a:

Tania Carla Hidalgo Guerrero
Universidad Austral de Chile
Campus Isla Teja S/N
Email - t.hidalgo.guerrero@gmail.com