

REFERENCIA: Prat Grau, María & Flintoff, Anne (2012). Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física. *REIFOP*, 15 (3). (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):)

Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física

María PRAT GRAU

Anne FLINTOFF

Correspondencia:

María Prat Grau

Correo electrónico:
maria.prat@uab.cat

Telefonos:
(34) 93.581.31.93
Fax (34) 93.581.32.99

Dirección postal:
Departament d'Expressió Musical,
Plàstica i Corporal
Facultat de Ciències de l'Educació
Edifici G6
UAB
08193 Bellaterra
(Cerdanyola del Vallès)

Recibido: 09/01/2012
Aceptado: 23/04/2012

RESUMEN

Esta investigación tiene como principal objetivo explorar cómo se aborda la perspectiva de género en la formación de profesorado de Educación Física de una institución universitaria. Las políticas de igualdad en el contexto universitario europeo nos sitúan en el marco idóneo para revisar la cuestión de género en la formación del profesorado, ya que en muchas ocasiones se ha considerado como un aspecto marginal de los planes de estudio, y se ha relegado a una asignatura optativa. Así pues, se pretende *tomar el pulso* a la situación actual e indagar sobre las actitudes del profesorado hacia las cuestiones de género, a la vez que valorar su tratamiento pedagógico en la formación universitaria de los futuros profesionales de Educación Física.

PALABRAS CLAVE: *Educación física, Igualdad, Género, Formación inicial del profesorado, Actitudes del profesorado.*

Taking the Pulse of Gender Equity: A Case Study of Physical Education Teacher Education

ABSTRACT

The main objective of this research is to explore an approach to the perspective of gender in Physical Education Teacher Education in a university institution. The politics of inequality in a European university context, place us in an ideal position to review the question of gender in teacher training since it has often been considered as a marginal factor in the degree course, relegating it to an optional subject. We therefore aim to *take the pulse* of the current situation and look more closely into the significance and the pedagogical treatment of gender in training future professionals in physical education during their university education.

KEY WORDS: *Physical Education, Equality, Gender, Teachers attitudes.*

Estudio realizado con ayuda de la beca para estancias de investigación fuera de Cataluña (BE) de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR).

Introducción

En los últimos años ha proliferado una extensa literatura sobre género en educación física (EF) y deporte. Paralelamente, con la creación de los nuevos títulos de grado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la implementación de un marco legal propicio para la inclusión de políticas de igualdad en todos los ámbitos, especialmente en el ámbito universitario, se constata que estamos en el momento idóneo para revisar cómo se introduce la perspectiva de género en la formación de profesorado de Educación Física (FPEF). Actualmente, esta temática tiene todavía escasa presencia en los planes de estudio de los futuros maestros, considerándose una cuestión marginal, que a menudo se incorpora en la formación del profesorado como una asignatura optativa o, de forma anecdótica, simplemente para cumplir con los requisitos académicos establecidos por la Administración. Así pues, el nuevo escenario nos sugiere conocer y analizar la situación en otros países con experiencias previas sobre la temática.

La investigación que se presenta se basa en un estudio de caso de formación del profesorado de Educación Física (PETE, *Physical Education Teacher Education*) en una institución de educación superior del norte de Inglaterra. El estudio se centra en el análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas administradas al profesorado implicado en el curso en cuestión. Mediante esta investigación se pretende, pues, tomar el pulso a la situación actual respecto a la temática de igualdad de género en ese centro universitario e indagar sobre el significado y la importancia de la igualdad de género en la formación de los futuros profesionales de Educación Física y su tratamiento pedagógico en la formación universitaria.

Para alcanzar este propósito se expone, en primer lugar, un resumen de estudios previos realizados sobre el tema, a continuación, se describe el contexto y el proceso de la investigación realizada, se muestran y se discuten los principales resultados del estudio y, para terminar, se concretan las conclusiones del mismo, y se adjuntan las referencias correspondientes.

Estado de la cuestión

MARCO EUROPEO Y POLÍTICAS DE IGUALDAD

El proceso de emancipación de la mujer ha constituido uno de los fenómenos sociales y culturales más importantes del siglo XX. En la última década, en el contexto europeo, las directrices sobre cuestiones de género y la atención a la diversidad han estado presentes en todas las esferas: políticas municipales, educativas, sociales, económicas y deportivas. Desde las Naciones Unidas y la Unión Europea se insta a los diferentes países integrantes a desarrollar leyes que garanticen la igualdad de oportunidades y eviten cualquier tipo de discriminación ya sea por cuestiones de sexo, género, raza o cultura.

Los esfuerzos institucionales para promover la igualdad de oportunidades también se han reflejado en *el ámbito educativo y universitario*. Con el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y en el diseño de los nuevos títulos de grado y posgrado se presenta una excelente oportunidad para incluir la perspectiva de género en la formación del profesorado de todos los títulos universitarios. En España, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres integra el principio de igualdad y la perspectiva de género de las políticas públicas. La ley establece en el art.25 que en el ámbito de la educación superior las Administraciones públicas deben fomentar: a) La inclusión, en los *planes de estudio* en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres; b) La creación de posgrados específicos; c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

Así pues, según el nuevo marco normativo, las directrices de *los nuevos títulos de grado* instan a las universidades a la inclusión de temas vinculados a las cuestiones de género y de atención a la diversidad. En algunos países, como es el caso de España, la propuesta tiene carácter prescriptivo, mientras que en otros, como es el caso de Inglaterra, se limita a sugerirse como una recomendación, más que una obligación.

En este contexto, la *educación física* no ha quedado al margen de todos los cambios. Con el diseño de los nuevos títulos de grado y posgrado proporcionados por la Agencia Nacional de Evaluación

de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005) surge la oportunidad de reflexionar sobre el perfil profesional de nuestros estudiantes, incorporar cambios importantes en la metodología de la enseñanza y organizar los estudios en relación con la adquisición de competencias. Para ello, todos los universitarios deberán adquirir un conjunto de competencias específicas de formación disciplinar y profesional y, otras, de carácter transversal, entre las que se incluye el *reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad*.

Por otra parte, si nos referimos al ámbito del deporte, podemos afirmar que se trata de un sector donde la igualdad todavía está lejos de alcanzarse, sobre todo en lo que concierne al concepto de *igualdad efectiva* entendida como:

La igualdad entre hombres y mujeres es un principio jurídico universal reconocido en distintos textos internacionales sobre derechos humanos. Sin embargo, no han sido suficientes ni el pleno reconocimiento de la igualdad formal, conseguido en nuestro país a lo largo del s. XX, ni las directivas para la aplicación del principio de igualdad de trato en el acceso a bienes y servicios, como la actividad física y el deporte. Los datos nos indican que la igualdad formal –mediante la igualdad de acceso o la igualdad de trato–, no se ha convertido en una igualdad real o efectiva. Finalizando ya la primera década del s. XXI, los datos –cuantitativos y cualitativos– indican que aún queda mucho camino por recorrer. (CSD, 2009: 5).

La realidad de España no es muy distinta a la de otros países europeos. Los datos sobre la participación deportiva de la población reflejan la influencia de los modelos tradicionales de género. Los niveles de participación, el tipo de actividades que practican, las motivaciones, los comportamientos de los chicos y de las chicas, etc. siguen marcados por las actitudes y valores que en cada sociedad se transmiten de forma cotidiana en función del sexo de la persona (FRAT, SOLER, VENTURA, & TIRADO, 2006).

Conscientes de la situación, en los últimos años se han ido desarrollando importantes acciones de sensibilización y estrategias de mejora para fomentar e impulsar la participación y la igualdad efectiva de la mujer en todas las facetas del deporte: escolar, recreativo, salud y deporte de alto rendimiento. Paralelamente, se ha incrementado de forma exponencial el número de conferencias, congresos o redes internacionales y nacionales para fomentar el debate y la promoción de políticas de igualdad y participación de la mujer en el deporte. Entre las más significativas cabe destacar la realización de conferencias mundiales sobre Mujer y Deporte en Brighton (UK, 1994); Windhoek (Namibia, 1998); Montreal (Canadá, 2002); Kumamoto (Japón, 2006) y Sidney (Australia, 2010) por parte de la *International Working Group on Women and Sport (IWG)*.

En este contexto, España recientemente ha diseñado también el Plan integral para la actividad física y el deporte (CSD, 2009) con acciones específicas desarrolladas en el *Área de Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres*. Se trata de una propuesta acompañada de acciones concretas con las que se pretende «pasar de la teoría a la práctica. De convertir todas y cada una de las medidas recogidas en este documento en una realidad tangible, en acción concreta a desarrollar a todos los niveles». Situar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres como uno de los cuatro pilares básicos del documento convierte a la propuesta en un auténtico reto a alcanzar en los próximos años.

Así pues, resumiendo, constatamos cómo la actual legislación sobre el tratamiento de las cuestiones de género en el escenario político, universitario, educativo y deportivo, constituye un marco ideal para plantearnos políticas de igualdad de manera efectiva, lo que significa *pasar a la acción* mediante propuestas concretas en los diferentes ámbitos y, muy especialmente, en el contexto universitario que es donde vamos a centrar el estudio.

GÉNERO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Los movimientos feministas han sido muy significativos en las últimas décadas en Europa, pero su presencia ha sido desigual en los distintos colectivos o ámbitos universitarios. Gaby Weiner (2000) analiza de forma crítica la presencia de la perspectiva de género en la formación del profesorado en el marco de la Unión Europea y se cuestiona cómo, en el ámbito educativo, caracterizado por una gran presencia de mujeres, el feminismo ha estado prácticamente ausente en la formación del profesorado. Una de las principales razones que Weiner argumenta es el denominado *miedo al feminismo*. Mientras que en otras disciplinas académicas se ha abordado el feminismo de forma habitual, en la formación del profesorado se ha tratado muy tímidamente. Según Weiner, el término *feminismo* tradicionalmente generaba cierto rechazo y, por ello, se substituyó por el de *género* que, a su vez, se fusionó con otras desigualdades como, por ejemplo, clase social, etnicidad, nacionalidad, sexualidad, etc.

Por otra parte, Weiner argumenta también que los temas de género tradicionalmente se han interpretado como ir en contra de lo masculino, o *anti-male*, y ello ha significado una forma de división (entre hombres y mujeres), a pesar de la evidente influencia de los factores de género en las aulas de la escuela y de la universidad.

Mientras que los estudios de Weiner se centran en el contexto de la formación del profesorado en general, si nos ubicamos en el ámbito específico de la educación física también encontramos algunas investigaciones sobre el tema. Emilia Fernández (1996), en España, con la implementación de la especialidad de Educación Física de Magisterio en el año 1992, realizó un estudio sobre la perspectiva de género en la titulación de Maestro Especialista en Educación Física. En su investigación, Fernández insistía en la necesidad de la formación del profesorado en temas de género, puesto que precisamente en el área de Educación Física y Deportiva los estereotipos sexistas estaban muy presentes. A su vez, la autora resaltaba como uno de los principales resultados del estudio la necesidad de incorporar en la formación del profesorado algunos contenidos y estrategias dirigidas fundamentalmente a tres ámbitos: aportar información y el conocimiento básico sobre las relaciones sexo/género en la actividad física y la educación física; modificar la representación actual de los estereotipos de género en la actividad física; y mejorar el autoconcepto de las mujeres en torno al ejercicio físico.

Por otra parte, Anne Flintoff en Inglaterra (1993b), también en la misma década, basó su investigación en el análisis de dos instituciones de formación inicial de profesorado de Educación Física. Ya en aquellos momentos, la formación del profesorado gestionada por el *Council for the Accreditation of Teacher Educator* (CATE) establecía que todos los cursos tenían que incluir algún tipo de atención a las cuestiones de género para la promoción de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, a pesar de que muchas instituciones reconocían la necesidad de estar atentas a la cuestión de género, había pocas muestras de que ese trabajo se realizara de forma sistemática, ya que pocas titulaciones incluían módulos obligatorios sobre género (FLINTOFF, 1993b). Uno de los principales motivos argumentados por el profesorado era la falta de tiempo para alcanzar ese tipo de contenidos en los cursos de formación.

En su investigación, Flintoff analizó también cómo incluir las cuestiones de género en la formación del profesorado. El dilema se centraba sobre todo en impartir pequeños cursos específicos de carácter obligatorio sobre el tema, o bien, como ocurría en la mayoría de las instituciones, en utilizar el concepto de *permeabilidad* o *transversalidad* como uno de los métodos para incluir las cuestiones de género e igualdad. Según Flintoff, adoptando únicamente esa metodología –refiriéndose a la transversalidad–, la formación tiene muy pocas posibilidades de éxito. La autora reconocía que las instituciones que introducían el género o la raza como tema transversal, o interdisciplinar, como método apropiado para tratar los temas de igualdad, en realidad, se trataba de un método poco efectivo ya que significaba «*un camino hacia ninguna parte, una manera de evitar el tema de forma colectiva*» (FLINTOFF, 1993b: 188). Flintoff, además, insistía en considerar que los temas de igualdad debían tener mayor legitimidad y visibilidad en la formación inicial del profesorado. Las instituciones han de garantizar que los temas de género tengan carácter obligatorio para todo el alumnado y estén presentes de forma continuada en su formación. Para ello, la autora propone que su tratamiento no se reduzca únicamente a la realización de simples cursos o charlas de sensibilización (interesantes pero insuficientes), sino que se incluyan a lo largo de la formación académica. Según Flintoff, los estudiantes han de reconocer que hay un compromiso de la institución con los temas de igualdad. Además, en las conclusiones de su estudio propone modular su incorporación de forma progresiva, estructurar su evaluación y las correspondientes estrategias de aprendizaje. También sugiere dedicar especial atención a la planificación y coordinación con las escuelas, con el objetivo de que éstas se sientan implicadas y, a su vez, ofrezcan apoyo al profesorado de los centros educativos para luchar por la introducción de estos temas en sus propias instituciones.

GÉNERO Y ACTITUDES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Si queremos reflexionar sobre cómo se afronta la transmisión de valores y actitudes sobre el género en la escuela, es imprescindible analizar también las percepciones y actitudes del profesorado de los centros universitarios de formación del profesorado hacia los temas en cuestión. En este sentido, nos encontramos en el terreno de los comportamientos y actitudes del profesorado en su práctica cotidiana pero, muy especialmente, en el ámbito de la ideología, las creencias, los sentimientos y los valores que muchas veces no se manifiestan a través del currículo explícito, sino que forman parte del currículo oculto, a veces, de forma inconsciente y no intencionada.

El género, como tema de interés, encaja con la evolución de la forma de enseñar de cada persona y está mucho más presente a través del currículo oculto que en las cuestiones de desarrollo profesional. Esto no significa que el género no deba enseñarse, pero es más importante su interpretación e

integración de las experiencias que realizan los estudiantes a través de las instituciones, de la sociedad, de la cultura, del poder y de la autoridad en todas las formas (LAKER, GRAIG & LEA, 2003: 74).

El profesorado, además de actuar como transmisor de conocimientos, juega un papel importante en la producción, reproducción y transmisión de mensajes culturales. Será a través de las prácticas habituales y de las propias actitudes del profesorado la forma en que éstas se irán transmitiendo día a día y acabarán influenciando la manera de pensar y de actuar del alumnado. «*La manera como se enseña es tan importante como lo que se enseña*» (LAKER, GRAIG & LEA, 2003: 75). Por ello, la actitud del profesorado es fundamental en la reproducción o eliminación de estereotipos y en la propiciación de posibles cambios. A través de sus interacciones y sus discursos, el profesorado puede mantener, reproducir y perpetuar desigualdades o, por el contrario, proponer acciones dirigidas a su erradicación y a una educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos (FERNÁNDEZ, 1996).

Los estudios de Sheila Scraton (1995) y los de Anne Flintoff (1993; 1998) centrados en el género y en la formación del profesorado de EF en Inglaterra son un referente destacado sobre el tema. Flintoff, a finales de los años ochenta, influenciada sobre todo por las corrientes del feminismo radical de aquellos tiempos, se interesó por analizar la presencia de sexismo y homofobia en la educación física (y en el deporte). A través de un estudio etnográfico centrado en dos instituciones de formación inicial de profesorado de EF Flintoff describe situaciones y ejemplos en los que muestra cómo estudiantes, y también profesores, universitarios protagonizan situaciones de sexismo y homofobia a partir de conversaciones informales, incidentes, chistes, y bromas que aparecían con frecuencia y formaban parte del entorno habitual de las clases de Educación Física de ambas instituciones. Con sus numerosos y variados ejemplos, Flintoff describía cómo la naturaleza del sexismo y de la homofobia formaba parte del día a día de las instituciones analizadas.

Por otra parte, Flintoff también detectaba que gran parte del profesorado mostraba «*indiferencia y hostilidad*» hacia la posibilidad de introducir los temas de género en la formación del profesorado. Su investigación demostraba, a través de muchos ejemplos y escenarios, que existía gran resistencia y apatía por parte del profesorado hacia los temas de género. En su estudio, el profesorado consideraba que las cuestiones de género carecían de importancia en la carrera docente y poco personal académico mostraba interés hacia esos temas (FLINTOFF, 1994).

Más adelante, y desde una perspectiva postestructuralista, las aportaciones de Fiona Dowling (2006; 2008; 2011) en Noruega se orientan, sobre todo, en conocer cómo el profesorado desarrolla su identidad profesional en relación con las cuestiones de género, a partir de diversos estudios realizados en el contexto universitario de su país. Dowling analiza los discursos del profesorado de EF y concluye que el tema de género no forma parte de los intereses prioritarios de los profesionales de Educación Física. Según sus estudios, en Noruega, al igual que en otros países europeos, la FPEF fomenta un conocimiento profesional vinculado al conocimiento técnico-racional; en EF el *qué* y el *cómo* resultan mucho más importantes que el *porqué*. En este sentido, los temas de género también forman parte de un nivel secundario, ya que los discursos dominantes en EF giran alrededor del deporte, del ejercicio y de la salud, en conocer cómo mejorar su didáctica (qué habilidades y cómo mejorar su organización) más que interesarse por aspectos humanísticos y sociales (DOWLING, 2006; 2011).

Dowling aporta un nuevo enfoque del tema de género analizando el rol que juegan las emociones en la configuración de las desigualdades de género en la FPEF (DOWLING, 2008). Su estudio toma como referencia el concepto de geografías emocionales de Hargreaves, con el objetivo de explorar la forma en que se realiza la *transmisión de conocimiento* en el FPEF. Para ello, utiliza las lentes de género, igualdad de oportunidades y equidad. En particular, Dowling considera que hablar de género (*gender talk*) parece evocar fuertes reacciones emocionales por parte del profesorado, a menudo sentimientos negativos más que sentimientos positivos, mientras que al mismo tiempo la equidad de género parece permanecer en la periferia de la disciplina –refiriéndose a la EF–. En su estudio, Dowling pone ejemplos de un amplio rango de registros de emociones como risas, alegría, burlas, vergüenza, indiferencia, desdén y disgusto por parte de algunos de los profesores entrevistados.

También en la tendencia del feminismo posestructural, Emma Rich considera que a través de las relaciones y experiencias de las alumnas que estudian PEF se crea un discurso micropolítico de interacciones en el que las mujeres tienden a adoptar una *manera de sobrevivir* a partir de distintas identidades (RICH, 2001). Según Rich, las identidades profesionales están muy vinculadas a las convencionales concepciones de masculinidad y legitiman y contribuyen al reforzamiento de las desigualdades de género en educación. Los futuros profesores de Educación Física, cada uno de ellos como individuos, aportan sus propias vivencias, sus cualidades personales, historias complejas y un posicionamiento personal. Es importante entender a los profesores como personas en un sentido

holístico: personas con un pasado, presente y aspiraciones de futuro. Será, pues, a partir de la reflexión sobre las propias creencias, saberes y experiencias del alumnado cuando se cuestionarán los modelos hegemónicos y se buscarán alternativas y retos para posibles cambios.

La investigación

La investigación realizada se centra en un estudio de caso de formación de profesorado de Educación Física en una institución de educación superior del norte de Inglaterra. El estudio se basa en el análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas administradas al profesorado implicado en la impartición de los distintos módulos de la formación inicial o título de grado *BA (Hons) Physical Education with QTS* (en España sería el equivalente al título de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte). El actual plan de estudios es de tres años de duración y se organiza a partir de ocho módulos, cada uno de los cuales contempla distintas asignaturas teórico-prácticas y tiene asignado un profesor o profesora responsable del mismo.

En el estudio que se presenta han participado dos investigadoras (y autoras de este artículo): una de ellas, de 49 años, profesora de Educación Física e investigadora senior procedente de Cataluña (España) y la otra, de 53 años, también investigadora senior procedente de una universidad de Inglaterra. Uno de los primeros requisitos del estudio fue solicitar el consentimiento de la Comisión Ética de la universidad donde se realizó la investigación y también la preparación de todo el protocolo necesario para preservar la confidencialidad del profesorado entrevistado. En total, se entrevistó a ocho personas, tres mujeres y cinco hombres. Previamente se preparó el guión de la entrevista y se envió personalmente a todo el profesorado implicado. Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento previo, se transcribieron y, posteriormente, se enviaron a las personas entrevistadas para que las revisaran o las modificaran en caso de considerarlo oportuno.

Para preservar la intimidad y confidencialidad del estudio, en este artículo se ha procedido a cambiar el nombre de todas las personas implicadas en el mismo, utilizando pseudónimos, así como también se ha modificado el nombre de la institución. De esta manera, en el artículo, para referirnos a la institución, a partir de ahora nos referiremos a Hanfields University.

Hanfields University es un centro de formación de profesorado de Educación Física que cuenta con una larga trayectoria docente e investigadora. El perfil del profesorado lo constituyen tres mujeres y cinco hombres. Todos ellos imparten docencia en módulos teóricos y actividades prácticas. Caroline es la profesora responsable del módulo de Sociología en el que se tratan contenidos sobre diversidad, entre los que se incluye el tema de género. El módulo se concreta en tres asignaturas que se imparten a lo largo de los tres años de formación, por lo que ocupan un espacio importante en el plan de estudios de los futuros especialistas de EF.

A partir de la información obtenida de las entrevistas y de la documentación del centro, se procedió al análisis de contenido y a la correspondiente discusión de los resultados.

Resultados y discusión

ES UN TEMA MUY IMPORTANTE PERO «SUPERADO»

La mayor parte de las personas entrevistadas en Hanfields coinciden en reconocer que el tema de género «*es muy importante*» en la formación del profesorado de EF. Según el profesorado entrevistado, se trata de un tema que en la actualidad prácticamente «*no genera problema alguno*». Por otra parte, se considera que en Hanfields el tema se aborda de forma completa y correcta. Sin embargo, Caroline, la responsable del módulo en el que se incluye el tema de género, considera que éste ha dejado de ser importante por una gran parte del profesorado universitario, especialmente si lo comparamos con épocas anteriores.

«La mayoría considera que el tema está superado. El profesorado simplemente asume que ya se tienen los mismos derechos, porque esa es su experiencia inmediata. No asume necesariamente la posibilidad de que puedan existir injusticias [...]. Según parece –añade de forma irónica– todo el mundo tiene acceso a la práctica, incluso algunos profesores remarcan el gran aumento del número de niñas que juegan a rugby o fútbol» (Caroline).

Según Caroline, mucha gente desvaloriza el tema por considerar que ya no hace falta, o por ser algo que en el pasado fue necesario pero actualmente ya no lo es. Además, no es Caroline la única que considera que el tema no está resuelto. Dave reconoce que todavía queda mucho por hacer y mejorar.

«Bueno, creo que las cosas han mejorado mucho si comparamos la época de mi juventud, hace casi 30 años, con la época actual, pero creo que es importante tener en cuenta dónde estábamos y dónde estamos ahora, y que la investigación valore si realmente hemos mejorado en cuanto a las cuestiones de equidad de género. Sin embargo, los estudiantes también tienen que ser conscientes, porque todavía existen desigualdades de género en la sociedad y en la EF» (Dave).

Las opiniones de estos profesores coinciden con una de las conclusiones más importantes del Informe del Instituto de la Mujer del año 2004, en las que consideraban que uno de los mayores problemas de la formación del profesorado fue precisamente *«pensar que no es necesario actuar en los centros educativos porque consideran que la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres es un hecho superado»* (ANGUITA & TORREGO, 2009: 20).

Sophie reconoce que se han producido cambios importantes en los temas de género, pero admite que queda mucho por hacer ya que *«en muchas de las escuelas hay cosas que todavía siguen igual que hace veinte años»*. Por otra parte, Bob, uno de los profesores entrevistados, a pesar de aceptar formar parte de la investigación de forma voluntaria, muestra cierto rechazo o incomodidad al inicio de la entrevista. Cuando se le pregunta sobre la importancia del tema, responde con cierto desdén: *«¿qué quieres decir con igualdad de género? este tema no es un tema problemático, ni siquiera es un problema»*. El profesor adopta una actitud defensiva y de forma desafiante añade:

«Yo no tengo ningún problema de género en lo que hago. Podría enterrar mi cabeza en la arena si hay ciertas cosas que quizás debería impartir en mis clases o deberían llamar mi atención, pero no me consta que estas interesen a los estudiantes. Los alumnos nunca preguntan por temas de igualdad» (Bob).

Bob insiste en que ni siquiera los alumnos se «quejan» o preguntan sobre el tema de género. Craig opina prácticamente lo mismo:

«Para ser sincero, muy pocos alumnos, y en pocas situaciones, se quejan demasiado sobre alguna desigualdad de género».

Weiner (2000), Flintoff, (1993b) y Dowling (2008) en distintos artículos previos se refieren a ciertos sentimientos de rechazo e incomodidad de algunos profesores hacia los temas de género. Dowling, por su parte, considera que para entender las relaciones de género resulta inevitable considerarlas como algo vinculado no únicamente a la racionalidad sino también a los sentimientos y emociones. En su estudio expone cómo identifica también que para algunos profesores hablar de género les produzca sentimientos *negativos*, coincidiendo con los sentimientos de *rechazo* y de *hostilidad* descritos por Weiner y Flintoff, respectivamente, en estudios anteriores. Los ejemplos expuestos demuestran que en algunos profesores de Hanfields todavía persisten este tipo de sentimientos.

IGUALDAD DE ACCESO Y DE OPORTUNIDADES

Una parte importante del profesorado de Educación Física percibe las cuestiones de género en términos de igualdad de acceso y de oportunidades. Algunos de los comentarios siguientes son prueba de ello:

«Para el curso tratamos de asegurarnos de reclutar de forma equitativa, por lo que nos estamos asegurando de que tenemos un número similar de candidatos hombres y mujeres en el campo» (Bob).

«En términos de equidad de género, en los módulos que imparto siempre intento ofrecer igualdad de oportunidades a hombres y mujeres para participar lo más plenamente posible [...]. Además proporcionamos a los estudiantes una amplia gama de actividades» (Liz).

A través de los ejemplos anteriores, se refleja una idea reduccionista del concepto de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Gran parte de los comentarios aportados asimilan la igualdad de género con la igualdad de acceso a la institución o al curso de grado, o con la posibilidad de ofrecer un amplio rango de actividades al alumnado. Con ello, parece suficiente.

«Tenemos un número muy bajo de minorías étnicas y negros, por ejemplo, en términos de inclusión. La división de género es, aproximadamente, de un 50 %, todos los módulos se enseñan mixtos y, en general, no tenemos ningún problema de género en la enseñanza del grado» (John).

Alcanzar la igualdad de oportunidades y de acceso ha sido una de las prioridades de lo que se ha reconocido en las teorías feministas como el *feminismo liberal*. Estas teorías, en el ámbito de la educación física y del deporte se han traducido por la preocupación por entender o interpretar el porqué de la diferenciación de actividades *masculinas o femeninas*, por analizar cómo se produce el proceso de socialización hacia determinadas actividades, y por reconocer la presencia de estereotipos y las principales barreras que impiden la igualdad. En Hanfields, vemos que existe preocupación por las cuotas de participación en los estudios y se reconocen desigualdades en términos de participación, de acceso, etc. Sin embargo, Flintoff & Scraton (2005), entre otras personas, argumentan que reconocer o identificar las diferencias es importante pero no suficiente. Las relaciones de género son de gran complejidad, por ello, un paso importante es el de identificar las desigualdades, pero es necesario buscar y analizar sus causas para poder hacer propuestas. En el contexto analizado, vemos que algunos profesores del centro admiten que ni siquiera *«han pensado mucho en el tema»* (Sophie).

ES EL MÓDULO DE CAROLINE; NO ES MI MÓDULO

En general, todo el profesorado admite que la perspectiva de género es un tema muy importante –en teoría–. Sin embargo, cuando se pretende profundizar algo más sobre la cuestión, algunos profesores se muestran a la defensiva y aluden que *«no es su tema»*, o que en realidad *«es el tema de Caroline»* ya que ella es la persona responsable del mismo y es *«una gran experta en género y diversidad»*:

«Creo que otras personas pueden hablar mejor que yo del tema –refiriéndose a Caroline, la experta o responsable de la igualdad de género–» (Craig).

«En Hanfields introducimos un módulo específico donde precisamente se desarrolla este tema. Sin embargo, nunca he mirado lo que se imparte en el puesto de otras personas de la Universidad. Me consta que Caroline trata el tema» (Robert).

«Según mi conocimiento, la mayoría de los temas de género se imparten de forma específica por parte de Caroline» (Liz).

A través de los comentarios anteriores podemos apreciar que, a pesar de manifestar que se trata de un tema importante –respuesta políticamente correcta–, el profesorado lo considera como algo ajeno a su responsabilidad. En cierta medida, el desconocimiento del contenido del módulo y las respuestas anteriores demuestran el poco interés hacia el mismo y también cierta falta de profesionalismo por lo que respecta al trabajo en equipo del profesorado de la Facultad, ya que se supone que el profesorado debería trabajar de forma coordinada para alcanzar la adquisición de competencias –o estándares– deseados. Si comparamos la situación actual con algunos de los ejemplos del estudio de Flintoff, realizado hace casi tres décadas, vemos que las actitudes del profesorado hacia los temas de género han cambiado muy poco:

«Con los ejemplos del estudio se demostraba resistencia y apatía por parte del profesorado hacia los temas de género, pero sería un error pensar que esta fuera una característica de todos los miembros del profesorado [...]. Sin embargo, pocos de ellos trabajan para alcanzar temas de igualdad en su trabajo personal» (FLINTOFF, 1993b: 189).

Así pues, podemos afirmar que continúa existiendo una falta de interés y apatía hacia los temas de género. Afortunadamente, en Hanfields existe un módulo donde se incorporan los aspectos básicos relacionados con la igualdad de género, mientras que en los centros analizados por Flintoff, en aquellos momentos, no existía un módulo específico para ello.

HAY TEMAS MÁS IMPORTANTES QUE EL GÉNERO

Actualmente, los temas de género se perciben como menos importantes, especialmente si los comparamos con otros aspectos relacionados con la diversidad en su sentido más amplio. Los profesores muestran mayor preocupación por incorporar en sus módulos aspectos relacionados con las necesidades educativas especiales o con la multiculturalidad.

«En el diseño de los planes de estudio estamos intentando poner atención en torno a la etnicidad, porque es una cuestión que preocupa a los padres. Los temas étnicos y

raciales son aspectos muy importantes para mí, y tenemos que asegurarnos de que están presentes en el plan de estudios. Así que para mí, el origen étnico es mucho más importante que los temas de género» (Bob).

El incremento de la multiculturalidad en las aulas reclama mayor atención por parte del profesorado de los centros educativos. Por ello, algunos profesores universitarios consideran que uno de los principales focos de atención debería ser la multiculturalidad, la etnicidad y la religión.

«Hacemos mucho en torno a la inclusión y en torno a las necesidades educativas especiales, pero también hemos de mirar a las minorías étnicas y sus experiencias [...]. Supongo que tradicionalmente lo más importante era la cuestión de género, pero creo que debido a la sociedad multicultural en que vivimos, a cómo la sociedad se desarrolla, necesitamos mirar de forma más general a lo que está repercutiendo en las experiencias de los alumnos dentro del entorno escolar, y reconocer que puede ser que sea de género, pero también podría ser su origen étnico» (Liz).

Según parece, aspectos como la etnicidad y la religión han desplazado los temas de género, que en años anteriores ocupaban una parte importante del plan de estudios. Además, la mayor parte del profesorado se siente más cómodo hablando de diversidad en un sentido amplio, de manera que ya no se considera necesario focalizar los temas de género de forma específica.

«Sí, sí, creo que necesitamos, probablemente, focalizar más la atención en temas de diversidad en general. Esto no significa que el enfoque de género sea menos importante, significa que ahora, todo es un problema. [...] tenemos las cuestiones culturales en las aulas: el 45 % de los niños de Londres pertenecen a minorías étnicas, y la escuela es muy grande. Fui a una conferencia el otro día, donde casi la mitad de los temas se centraban en este aspecto» (John).

Caroline piensa justamente todo lo contrario y advierte que agrupar todos los temas bajo el paraguas de la diversidad o la inclusión es un gran riesgo:

«Creo que si se agrupan bajo el término general paraguas de la inclusión, es muy fácil que algunas de estas cuestiones tiendan a desaparecer. Eso es lo que creo que sucedió en el currículo de 2000 cuando se introdujo la inclusión y todo el mundo se centró en las necesidades educativas especiales. [...] A pesar de lo que se dijo en el documento, es necesario centrarse en la equidad de género, agrupar posibles estrategias, eliminar los estereotipos de género, [...] creo que tenemos que hacer todas estas cosas, pero no creo que la gente piense como yo. Así pues, creo que si se incluye todo junto, estamos en peligro de no tenerlo presente. En educación física es muy fácil no tener en cuenta qué clase de impacto tiene (el género) en la experiencia de un niño» (Caroline).

La diversidad cultural o las necesidades educativas especiales se consideran temas mucho más conflictivos en los centros escolares y, según parece, la diversidad o la etnicidad se han convertido en una de las principales preocupaciones del grupo de profesores de la Universidad, mientras que los temas relacionados con la igualdad de género pasan a un segundo término.

LA IGUALDAD DE GÉNERO «ES CRUCIAL»

Según las reflexiones anteriores, la igualdad de género se percibe a primera vista como interesante para la formación de los futuros profesionales de EF pero, en realidad, cuando se profundiza en el tema, se detecta muy poca implicación y poco interés por parte del profesorado, ya que la mayoría considera que hay otros aspectos más importantes que las cuestiones de género. Por otra parte, también hemos constatado cómo la igualdad de género se identifica con la igualdad de oportunidades o de acceso a la práctica y, en este sentido, gran parte del profesorado considera que el tema ya está resuelto porque, en general, en la sociedad «todo el mundo tiene acceso», desde la perspectiva del género. Esta realidad se percibe con preocupación por parte de Caroline, líder del módulo donde se imparten los contenidos de género.

Caroline es consciente de que una gran parte del profesorado (sus compañeros) de Hanfields prefiere orientar sus esfuerzos en otras cuestiones y no muestra demasiado interés por los temas de género, apunta que precisamente hoy es mucho más importante hablar de género que en anteriores épocas. Sus motivos son:

«Es absolutamente fundamental y sigue siendo crucial. Es todavía mucho más importante hoy que en el pasado. Todavía no estamos involucrando a los niños por igual, a través de los propios prejuicios todavía estamos ofreciendo desventajas a los niños sobre lo que pueden hacer, lo que no pueden hacer, o lo que deben hacer [...], y que a pesar de que hemos tenido estos veinte años de liberalismo y de igualdad de oportunidades, y de política que respalda la inclusión, no importa, no ha cambiado nada, por lo que a mí respecta. Se deberían haber hecho muchos cambios, pero no es así» (Caroline).

En realidad, cuando se le pregunta a Caroline si la situación ha mejorado en los últimos años responde con rotundidad: *«No, yo no lo creo. De hecho, creo que es probablemente mucho peor»*. Según la profesora, mucho peor porque en épocas anteriores existía un movimiento feminista muy importante en todo el mundo, mientras que en la actualidad el feminismo tiene escasa presencia entre los más jóvenes y eso es realmente preocupante.

PERCEPCIONES SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Todos los profesores que impartían docencia en la titulación de Educación Física de Hanfields desarrollaban módulos de contenido teórico y también de carácter práctico. En la entrevista se les preguntaba sobre su propia experiencia personal, sus vivencias y sus percepciones. A continuación, se analizan algunos aspectos significativos de los resultados de las entrevistas y los documentos (programas, guías de los módulos, etc.) analizados.

LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL MÓDULO DE CAROLINE

Efectivamente, la opinión mayoritaria del profesorado de Hanfields es la de considerar que en cuestiones de género *«lo hacemos muy bien»* porque en el centro se dedica especial atención a los temas de diversidad en un módulo específico de la formación. De esta manera, el tema de género se encuentra explícitamente desarrollado a través de uno de los módulos obligatorios de la titulación. Las propuestas de contenidos, recursos, metodologías y propuestas de evaluación quedan claramente definidas y secuenciadas a través de los tres cursos que imparte fundamentalmente Caroline, la profesora responsable del módulo. Además, la mayoría de los profesores del centro valoran muy satisfactoriamente la presencia del tema en uno de los módulos, lo que significa que, en cierta medida, y en términos generales, se garantiza su inclusión en los estudios de EF.

Es interesante destacar el comentario de un profesor que indica que lo importante es poder disponer en el equipo de profesores de alguien bien preparado sobre el tema y que muestre pasión por él:

«Yo creo que es importante contar con personas que sean apasionadas y que crean aquello que enseñan. No importa si se trata de temas de género o de otras cosas. En Hanfields tenemos personas que son apasionadas del género y creo que esto puede ver a través del trabajo de los estudiantes. Hay personas que son apasionadas de otras áreas del currículo, y eso es importante» (John).

En realidad, Caroline se muestra apasionada por *«su tema»*. En diversas conversaciones informales repite que *«es su pasión»*. Gracias a personas apasionadas como Caroline y a otras que la precedieron, en Hanfields incluyen el tema de género de forma explícita y progresiva en la formación del profesorado siguiendo recomendaciones de Fernández (1996), Flintoff (1993b) y Anguita & Torrego (2009). Sin embargo, la presencia de profesorado especialista o más experto o entusiasmado por el tema, si bien garantiza que todo el alumnado recibirá formación específica a través del módulo, también produce un efecto negativo entre el resto del profesorado universitario: *«No es mi módulo», «Es el módulo de Caroline»*, respuesta contundente.

Al preguntar sobre la posible inclusión del tema de género como un trabajo transversal, muchos profesores admitían que no habían pensado en ello, o bien que simplemente no lo incluían. De forma excepcional, John menciona que:

«Así que el género no es algo sólo impartido por Caroline. Sin embargo, el entender que cuando se enseña gimnasia es importante, cuando se enseña atletismo es importante, cuando se enseña [...] y lo es en todos los niveles y se debe aplicar en todos los módulos de enseñanza y en todos los ámbitos. Por lo que es importante mencionar que no nos limitamos a tratar el tema en un módulo [...]».

«[...] Creo que se debe abordar en más de un módulo, no limitar la cuestión a un espacio único, porque creo que es importante que el trabajo[...] que se puede aplicar al resto de áreas» (John).

Sin embargo, contrastando la opinión de John con las afirmaciones de la mayor parte del profesorado, vemos que la realidad de Hanfields no es así. Flintoff ya nos advertía de la poca eficacia de confiar en la transversalidad.

«Los datos obtenidos a partir de la observación de clases y de las entrevistas nos muestran pocas pruebas de que los temas de género se incorporen como temas transversales» (FLINTOFF, 1993b: 188).

POCO COMPROMISO Y FALTA DE IMPLICACIÓN

En Hanfields, varios profesores desconocían no solo cómo se abordan los temas de género en el título de grado, sino que con sus comentarios mostraban un gran desconocimiento e implicación personal por la titulación en su conjunto: *«no tengo una imagen general del curso» (Bob)*, *«no tengo una idea general del curso en su conjunto [...] No puedo hablar del curso en general» (Craig)*.

Pocos profesores tenían una visión general de la titulación y focalizaban la discusión sobre el tema en los contenidos de su propia asignatura o módulo. Craig, el profesor de danza, únicamente quiere hablarnos de danza: *«Dentro de la danza, y a través de la danza, pueden aplicar todas las normas y todos los estándares» (Craig)*. Para Craig, la danza es su interés prioritario y parece que es lo único que existe. Otros profesores tampoco parecen tener una visión conjunta del curso de grado. Dowling (2011) describe que existe un discurso egocéntrico por parte de algunos profesores, ya que están más interesados por los contenidos que imparten que por los intereses colectivos. La autora indica que muchos profesores solo están interesados en enseñar sus *«actividades preferidas»*. Es evidente que en el caso de Craig también sucede lo mismo.

«Es necesario replantearse este compromiso colectivo y preguntarse algo más que lo relacionado únicamente con las clases de Educación Física en sí mismas; es preciso analizar cómo a través de la EF contribuimos al deseo de formar ciudadanos que forman parte de una sociedad» (Dowling, 2011:210).

La falta de implicación y el poco compromiso del profesorado producen cierto desánimo a Caroline. Se trata de un sentimiento de soledad y el deseo, no siempre satisfecho, de trabajar en equipo y compartir inquietudes con otros profesores compañeros sobre las cuestiones de género. Recuerda con nostalgia tiempos mejores del pasado:

«[...] Cuando llegué a Hanfields se hacían muchas reuniones de género de la red sin oradores invitados y un buen grupo de gente de todas partes de la Universidad asistía a las reuniones, y pensaba: wow!, era realmente vibrante, ¡qué interesante! [...] antes, en mi otra universidad, en mi Departamento de Educación Física, yo era la única persona con interés por el género, así que me sentía muy aislada» (Caroline).

CONTINÚA EL DISCURSO TÉCNICO Y ELITISTA

Parte del profesorado manifiesta no entender demasiado de términos de género y cuando se habla de diversidad e inclusión focaliza su interés hacia otros temas basados en el discurso técnico y elitista. Así pues, existe una gran preocupación por aspectos relacionados con la *eficacia y la rapidez del aprendizaje*.

«Ciertamente, la educación física, sin duda, se ha desarrollado particularmente en términos de práctica inclusiva, y estilos de enseñanza y de aprendizaje, ya que son el foco principal que realmente ayuda a los estudiantes a aprender de manera mejor y más rápida y de manera más eficiente. Y creo que la enseñanza es como una consecuencia de que ha mejorado» (Bob).

Asimismo, de forma reiterada, algunos profesores muestran gran interés por cuestiones relacionadas con el rendimiento y los deportistas con talento:

«Podemos reconocer el desempeño de nuestros deportistas con talento en las escuelas, ya sean hombres o mujeres, podemos animar a nuestros profesores a reconocer la capacidad de todos los alumnos a los que enseñan, ya sean hombres o mujeres, y valorar y recompensar a los estudiantes» (Robert).

«En cuanto a la diferenciación con respecto a las capacidades y a las necesidades educativas de los más dotados y talentosos o especiales, con los alumnos que me enseñan la diferenciación se inscribe de forma natural en el trabajo porque son conscientes de que cada joven puede alcanzar los objetivos a su manera» (Craig).

«Creo que todavía se tiene que focalizar sobre las capacidades y habilidades de los jóvenes para alcanzar los objetivos a su manera. Tratar las necesidades educativas es realmente importante. [...] Los superdotados y con talento son realmente muy importantes» (Craig).

Estos profesores se sienten mucho más cómodos hablando de diversidad y de igualdad de oportunidades, especialmente con relación a aquellos alumnos con más talento. Continúa un discurso muy centrado en el aprendizaje de las habilidades técnicas del alumnado, un discurso basado en el rendimiento, propio del ámbito extraescolar o de la competición, más que de un contexto educativo. Fiona Dowling (2011) y Carmina Pascual (2006) consideran necesario que los profesores de EF se planteen y revisen de nuevo qué significa actualmente *ser un buen profesor de EF* y qué contenidos y metodologías deben adoptar y transmitir a los futuros profesionales en los cursos de grado, puesto que no existe una única forma de entender la educación física, o una única manera de ser un buen profesional. Ambos reconocen que es necesaria una visión más educativa del tema.

Pascual añade, además, la idea de la fragmentación del currículo y la falta de profesionalismo en la materia, y apuesta por una EF reflexiva y crítica que ayude al alumno a comprender mejor la educación y la EF contextualizada en la sociedad en que vivimos. En sus reflexiones destaca la necesidad de conexión entre el conocimiento y la contextualización del mismo debido a la información fragmentada, superficial.

«El profesorado de EF de los centros de formación debe establecer relaciones y conexiones tanto en la información fragmentada previa que poseen los/las estudiantes, como en la nueva que se va proporcionando, [...] haciendo hincapié en la carga de valores de los diferentes modos de abordar los aspectos técnicos de la enseñanza» (PASCUAL, 2006: 70).

Dowling (2011) considera que en la formación del profesorado continúa un discurso utilitario y restrictivo poco vinculado a una visión de la EF interesada por aspectos de justicia social. Según Dowling, muchos profesores se muestran más interesados en el *qué* y en el *cómo* que en el *porqué*. Este discurso también se refleja en el alumnado. Caroline, por su parte, expresa esta situación con los siguientes términos:

«Otro gran problema es que los estudiantes siguen reclamando un conocimiento de la materia: Esta es la forma de enseñar hockey, esta es la forma de enseñar baloncesto, esta es la forma de enseñar voleibol, [...], un colega dijo que la teoría no es importante. Los alumnos tienen que estar haciendo el trabajo práctico que les haga buenos maestros. Así que, es una filosofía diferente de lo que significa ser un buen maestro».

El dominio de las técnicas deportivas y cualquier tipo de práctica suele ser mucho más importante que otros aspectos de carácter social. El tema de la igualdad de género es visto como *teoría* y, en realidad, la teoría sigue siendo poco valorada por parte de los estudiantes. Dowling pregunta a los estudiantes: ¿qué es lo que piensan que ha sido más útil para su futuro después de los tres años de grado? Una parte importante de los estudiantes de EF expresan que realmente han aprendido *«cómo enseñar EF»* a través de las clases prácticas. Dos alumnos afirman al unísono *«a través de las clases prácticas, ¡por supuesto!»* (DOWLING, 2011: 214).

Persisten los estereotipos sexistas y las presunciones

En Hanfields University, algunos de los profesores reproducen en frecuentes ocasiones estereotipos sexistas.

«Y de nuevo en el nivel 3 (11–14 años), donde se ponen chicos y chicas juntos con el objetivo de ver si las lecciones se pueden mejorar, siempre ha sido un paso atrás. Siempre siento que es un paso atrás para las niñas, ya que las niñas quieren aprender las habilidades, a veces se intimidan, [...] los chicos son más asertivos en las lecciones y las niñas tienden a rehuir de su aprendizaje debido a la naturaleza exuberante de los niños» (Bob).

Bob considera que *el problema* es de las chicas, que no se implican tanto como los chicos, sin ofrecer alternativas *al problema* o reflexionar sobre las posibles causas. Los chicos juegan mejor a fútbol y a los deportes de equipo. Sophie, por otra parte, en diversas ocasiones hace referencia también a la poca implicación de las chicas, y a su preocupación por cuestiones estéticas.

«[...] pero los chicos querían jugar contra los niños, las niñas probablemente no interactúan y quizás sea porque no les gusta que los muchachos vean cómo sudan o se cansan, y cómo intentan jugar. De alguna forma no participan plenamente. [...] A veces es mejor que las chicas jueguen separadas porque están más activas y así no se preocupan tanto por su apariencia, ya que se preocupan más por su apariencia física» (Sophie).

A lo largo de las entrevistas y ejemplarizando en las descripciones anteriores, estos profesores refuerzan los clásicos estereotipos sobre comportamientos típicos de los chicos y de las chicas. Algunos de los profesores todavía consideran que parte del problema se sitúa en las carencias de las chicas.

Por otra parte, tampoco se reconoce el poder de la desigualdad por parte de algunos profesionales.

«La igualdad de género no representa un problema porque todo lo que hacemos se hace para todo el mundo por igual y esto es todo. No hay una respuesta correcta o falsa, porque todos los niños y niñas pueden hacer todo aquello que quieran hacer» (Craig).

Conclusiones

A pesar de que el contexto político, legislativo y académico actual es favorecedor de la inclusión de los temas de género en los planes de estudio de la formación de profesorado de Educación Física, una parte importante del profesorado considera que actualmente ya no es necesaria su presencia porque el tema de género ya está superado o se considera resuelto. Precisamente, este es uno de los motivos por los que todavía se hace más necesario tener alguna asignatura concreta que desarrolle temas de género y de diversidad de forma explícita en los planes de formación de los futuros profesionales de Educación Física. Confiar en la transversalidad *«es un camino hacia ninguna parte, una manera de evitar el problema»* (FLINTOFF, 1993b), ya que la mayor parte del profesorado no se siente implicado y comprometido con el tema. Sin embargo, y para evitar que el resto de profesorado se desentienda de la cuestión, la transversalidad continúa siendo absolutamente necesaria y las cuestiones de género deberían ser incluidas a través de todas las asignaturas del grado, además de ser desarrolladas a través de una asignatura específica. Si el tratamiento de la igualdad de oportunidades se limita únicamente a una sola asignatura, puede generar también una falta de compromiso del resto del profesorado.

En el estudio se ha detectado que las actitudes del profesorado hacia los temas de género han cambiado poco en relación con estudios realizados en décadas anteriores. En educación física persisten todavía muchos estereotipos sexistas, sustentados en discursos técnicos y elitistas, y aparecen pocas evidencias de incorporar una visión crítica hacia los temas de género, a excepción de la persona responsable del módulo.

Los textos oficiales parecen favorecer muy poco la inclusión y la reflexión de los temas de género en la educación física escolar. La revisión de documentos y la literatura existente sobre la cuestión nos muestra que la perspectiva de género está ausente en los mismos. Se trata de un currículo androcéntrico con una clara orientación deportiva. La flexibilidad actual del Currículo Nacional de EF en Inglaterra constituye uno de los principales problemas (PENNEY, 2001). Además, el silencio sobre temas de género en los textos oficiales se refleja también en los debates profesionales. Las cuestiones de género en educación física parecen desaparecer, en gran medida, de la agenda profesional en favor de un enfoque de otras *diferencias* (FLINTOFF & SCRATON, 2005) —se refiere a las necesidades educativas especiales y a la raza, concretamente—.

Las prácticas escolares de educación física en Inglaterra en relación con los temas de género se fundamentan en estructuras muy conservadoras basadas en tradiciones de muchos años y muy difíciles de modificar. Estamos convencidas de ello, pero esto no significa necesariamente una acomodación al sistema o la falta de espíritu crítico por parte de una parte considerable del profesorado. Sin embargo, sería injusto no remarcar también la pasión y el compromiso que algunas personas muestran por el tema.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2005a). *Libro blanco para el título de grado en magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ANECA (2005b). *Libro blanco para el título de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ANGUITA, R. & TORREGO, L. (2009). “Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades”. [Tema monográfico: Género y educación] *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23), 17.
- CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES (CSD). (2009). *Plan integral para la actividad física y el deporte. Igualdad efectiva entre mujeres y hombres*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- DOWLING, FIONA (2006). “Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality”. *Physical Education and Sport Pedagogy* 11(3), 247.
- DOWLING, FIONA (2008). “Getting in touch with our feelings: The emotional geographies of gender relations in PETE”. *Sport, Education and Society*, 13(3), 247.
- DOWLING, FIONA (2011). “Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism? a case study of norwegian PE teacher students emerging professional identities”. *Sport, Education and Society*, 16(2), 201–222.
- FERNÁNDEZ, EMILIA (1996). “Representaciones diferenciadas sobre actividad física y género en el futuro profesorado de educación primaria”. En F. DEL VILLAR (ed.), *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Madrid: Universidad de Extremadura, 105.
- FLINTOFF, ANNE (1993a). “One of the boys? gender identities in physical education initial teacher education”. En I. SIRAJ-BLATCHFORD (ed.), *Race, gender and the education of teachers* (Gender and Education). Buckingham: Open University Press, 74.
- FLINTOFF, ANNE (1993b). “Gender, physical education and inicial teacher education”. En J. EVANS (ed.), *Equality, education and physical education*. Falmer, 184.
- FLINTOFF, ANNE (1994). “Keeping gender on the agenda: PE teacher education in the 1990's”. *Women and Sport Conference*, Warwick University, 3, 183.
- FLINTOFF, ANNE (1998). “Sexism and homophobia in physical education: The challenge for teachers educators”. En K. GREEN & K. HARDMAN (eds.), *Physical education: A reader*, 291.
- FLINTOFF, ANNE & SCRATON, SHEILA (2005). “Gender and physical education”. En K. GREEN & K. HARDMAN (eds.), *Essential issues in physical education*. London: Sage.
- LAKER, ANTHONY; GRAIG, JULIA & LEA, SUSAN (2003). “School experience and the issue of gender”. *Sport Education and Society*, 8(1), 73.
- PASCUAL, CARMINA (2006). “The initial training of physical education teachers – in search of the lost meaning of professionalism”. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 69.
- PENNEY, DAWN. (2001). “Equality, equity and inclusion in physical education”. En A. LAKER (ed.), *The sociology of sport and physical education*. London: Routledge, 110–128.
- PRAT, MARÍA & SOLER, SUSANNA (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: Inde.
- PRAT, MARÍA; SOLER, SUSANNA; VENTURA, CARLES & TIRADO, M.ÁNGEL (2006). “El deporte como instrumento para el desarrollo de la capacidad crítica de los adolescentes. Valores en movimiento. La actividad física y el deporte como medio de educación en valores”. *Estudios sobre ciencias del deporte*. Madrid: Consejo Superior de Deportes, 127–160.
- RICH, EMMA (2001). “Gender positioning in teacher education in England: New rhetoric, old realities”. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 131.
- SCRATON, SHEILA. (1995). *Educación física de las niñas: Un enfoque feminista*. Madrid: Morata.

WEINER, GABY (2000). "A critical review of gender and teacher education in Europe". *Pedagogy, Culture and Society*, 8.