

12 razones para educar las masculinidades en Educación física

Guía educativa para el profesorado



Alberto González Béjar
Marta Arévalo Baeza
María José Camacho-Miñano

emoción

comportamiento

Universidad de Alcalá - Unidad de Igualdad

12 razones para educar las masculinidades en Educación física.

Guía educativa para el profesorado.

Primera Edición: Enero de 2020

ISBN: 978-84-09-17656-4

Autoría:

Alberto González Béjar

Marta Arévalo Baeza

María José Camacho-Miñano

Diseño, maquetación e ilustraciones:

Abel Jiménez Martínez

Nuestro más sentido agradecimiento a la Universidad de Alcalá, pues a partir de la beca de Iniciación a la Actividad Investigadora concedida al primer autor de este trabajo, surgió la investigación que da soporte a esta guía.

Nuestro más profundo agradecimiento a Gloria Herrero y Jorge Álvarez, ya que su análisis y revisión de esta guía desde su visión como docentes de Educación física nos ha permitido comprobar su utilidad real para el profesorado de secundaria.

Agradecemos también a la Unidad de Igualdad de la Universidad de Alcalá hacer posible el diseño, la maquetación y la publicación de esta guía.

Esta obra está sujeta a una licencia de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada, y permite que otras personas puedan descargar las obras y compartirlas con otras, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar ni se pueden utilizar comercialmente.



Esta guía se acompaña de un vídeo didáctico explicativo creado por las personas autoras y editado por la Oficina Tecnológica de la Universidad de Alcalá.

Índice

04 Qué es *12 razones*

05 El sentido de la guía

07 A quién va dirigida

08 Intenciones

09 Ejes metodológicos

11 Soy un chico y esta es mi historia

13 Las 12 razones

Los hombres no lloran **14**

Solo deporte y más deporte **17**

¿Esto es de chicos o de chicas? ¿Qué elijo? **20**

Las chicas son las flexibles y nosotros los fuertes **23**

Bailar y expresarme también me pertenece **26**

Competir, ser el mejor y ganar a toda costa **29**

¿No aguantas ni un empujoncito? **32**

¡Uff! ¡Qué presión del profesorado! **35**

Evaluación: más alto, más rápido y más fuerte **38**

Chicos jugadores, chicas árbitras **40**

Más músculo para ser más hombre **43**

Y en los vestuarios... acoso y homofobia **46**

50 Referencias bibliográficas

Qué es 12 Razones

La guía **12 Razones para educar las masculinidades en Educación física (Guía 12 Razones)** es una propuesta educativa dirigida al profesorado que trata de dar respuesta a la falta de formación y herramientas educativas sobre esta temática en el ámbito de la Educación física. Es el resultado de un trabajo de investigación¹ que ha consistido en un exhaustivo análisis de programas y estudios centrados en la educación de las masculinidades en la Educación física y el ámbito deportivo en edad escolar.

Su realización ha permitido identificar 12 situaciones habituales de la Educación física que se consideran como críticas para la construcción de la masculinidad. Se trata de 12 razones, organizadas a partir de las vivencias de un estudiante en la asignatura, y que permiten identificar objetivos y acciones concretas para la intervención. En cada una se ofrecen también actividades educativas de aplicación práctica en las clases, así como ideas orientadas a generar la reflexión docente.

Su propósito es que el profesorado de Educación física pueda contribuir desde su práctica docente a cuestionar y cambiar la construcción dominante de la masculinidad. Se trata de favorecer que los chicos puedan construir su masculinidad como un proyecto personal propio y en el que se revaloricen formas alternativas de masculinidad más inclusivas. Todo el alumnado, incluidas las chicas, se beneficiarán de las acciones educativas planteadas orientadas a avanzar en el logro de una sociedad más justa e igualitaria.

1. Investigación realizada por Alberto González Béjar gracias a la financiación obtenida con la beca de Iniciación a la Actividad Investigadora concedida por la Universidad de Alcalá.

El sentido de la guía

Existe la creencia de que hay una forma ideal de ser masculino, y suele pensarse en un hombre independiente, seguro de sí mismo, valiente, competitivo, agresivo y que no expresa sus sentimientos. Es bastante probable que si piensas en tus mejores estudiantes o en tu estudiante ideal de Educación física, también te imagines a este tipo de personas, que además son fuertes, hábiles en los deportes y con ambición por ganar a toda costa, incluso con agresividad. Con bastante certeza, seguro que te han venido a la mente principalmente chicos, aunque quizá también alguna chica “deportista”, competitiva y fuerte “como los chicos”.

En la Educación física, la centralidad del cuerpo y las prácticas corporales, junto con el predominio de una orientación deportiva y orientada al rendimiento (con estándares de excelencia definidos por los chicos), ha privilegiado tradicionalmente a los estudiantes que reúnen estas características, que son las propias de la llamada masculinidad hegemónica. Ésta es la forma dominante de masculinidad en la jerarquía de género, que prevalece sobre otras formas subordinadas de masculinidad y sobre las feminidades, legitimando ideológicamente el patriarcado (Connell y Messerschmidt, 2005).

Esta masculinidad hegemónica no se impone por la fuerza, sino que lo hace a través del proceso cultural de consentimiento o aceptación de lo que se considera como “natural”, y que termina admitiéndose como lo “normal”. Por ejemplo, se acepta como lo “normal” que los chicos muestren comportamientos dominantes, competitivos e incluso agresivos en la asignatura. Y en cambio, supone romper los límites de género que un chico muestre gusto por el baile y la danza, ya que se consideran contenidos tradicionalmente femeninos.

Los jóvenes negocian constantemente el desarrollo de su identidad masculina en relación a este modelo normativo de masculinidad, que se interioriza y que se convierte en el referente que marca cómo debe ser y comportarse un chico. También aprenden que salirse de esos límites les puede exponer al rechazo social, a quedar en los márgenes como masculinidades subordinadas.

En esta edad adolescente, clave para el desarrollo de la identidad, existe una presión social muy fuerte (por el grupo de iguales, los medios de comunicación, etc.) para que los jóvenes adopten este modelo de masculinidad hegemónica, que implica dominio sobre las chicas y los chicos con masculinidades subordinadas, y que llevado al extremo se asocia a conductas disruptivas, violencia y homofobia.

El sentido de esta guía es precisamente cuestionar el papel que juegan estas relaciones de género que definen las masculinidades, y también las feminidades.

Debemos partir de la premisa de que el género es una construcción social que en base a las diferencias biológicas (sexo) determina los comportamientos, actitudes, valores, expectativas, etc., que se consideran más propias de hombres (o masculinas) o más propias de las mujeres (o femeninas). Precisamente, como es una construcción social puede cambiarse y debe cambiarse, ya que estas relaciones de género son también relaciones de poder: se privilegia a los hombres y los valores masculinos tienen una consideración social mayor que los valores femeninos.

Entonces, ¿por qué trabajar específicamente desde las masculinidades? Actuar desde las masculinidades va a ofrecernos una doble oportunidad. Por un lado, rechazar y eliminar de la asignatura todas aquellas actitudes y comportamientos negativos ligados a la masculinidad hegemónica, tales como agresividad, dominancia y sexismo. Por otro lado, y a partir de la revalorización de otros valores y modelos más igualitarios, se va a favorecer la construcción de una masculinidad libre y más inclusiva, que se basa en el respeto a la diversidad y el rechazo a lo que dictamina que ser masculino es ser de una manera determinada.

De forma conjunta, esta transformación de las relaciones de género no solo eliminará la opresión sobre aquellas masculinidades que no se comportan de acuerdo a la masculinidad hegemónica, sino que se erradicará también la opresión ejercida sobre las feminidades. En definitiva, se toma parte en la lucha feminista a favor de la igualdad de género y, a partir de la educación de las masculinidades, se trata de promover una construcción de la identidad masculina libre e igualitaria.

Como profesorado de Educación física eres un agente social clave en esta tarea educativa. Pero si echas la vista atrás en el tiempo, es bastante probable que tú también fueras este tipo de estudiante competitivo/a, con habilidad en los deportes y éxito en la asignatura; quizá por ello te planteaste esta opción profesional. De este modo, el profesorado de Educación física tiene también interiorizado las actitudes y valores masculinos y contribuye, a menudo de forma inconsciente, a reproducir este orden de género que privilegia la masculinidad hegemónica.

Esta guía pretende ayudarte a revisar y autoevaluar tus creencias y prácticas con el objetivo de que puedas introducir transformaciones en tus clases de Educación física orientadas a proporcionar experiencias motrices de calidad para todo el alumnado. De esta forma, en la asignatura y a través de ella, se hará efectiva la igualdad de oportunidades, a la vez que se reconoce y valora la diversidad.

A quién va dirigida

La *Guía 12 Razones* está dirigida al **profesorado de Educación física**, puesto que a partir de la identificación de problemáticas concretas presentes en sus clases, se espera que sea el principal agente para promover la educación de las masculinidades en su alumnado.

Los **chicos jóvenes**, que se encuentran en una etapa evolutiva clave para el desarrollo de su identidad masculina, son los destinatarios específicos de las acciones educativas propuestas. El enfoque inclusivo que adopta la guía favorece que **las chicas jóvenes** se beneficien igualmente de las acciones educativas planteadas.

Indudablemente, **las instituciones educativas**, tanto centros escolares como organismos encargados de las políticas educativas y de igualdad, deben proporcionar al profesorado la formación y los recursos educativos necesarios para afrontar este reto de transformar las relaciones de género y, específicamente, las masculinidades.

Intenciones

La *Guía 12 Razones* nace con la pretensión de conseguir los siguientes objetivos:

- Ayudar a los chicos a construir desde la Educación física su identidad masculina como un proyecto personal de transformación orientado hacia el desarrollo de identidades masculinas más igualitarias.
- Proporcionar al profesorado de Educación física herramientas educativas de aplicación en el aula orientadas a la visibilización y valoración de la diversidad de masculinidades (y feminidades).
- Hacer reflexionar al profesorado de Educación física sobre la responsabilidad de su acción educativa para empoderar y visibilizar aquellas masculinidades (y feminidades) oprimidas por los discursos dominantes, para que participen en la transformación del modelo tradicional androcéntrico de Educación física que privilegia las actitudes, comportamientos y habilidades característicos de la masculinidad hegemónica.

Esta transformación de la Educación física es necesaria ya que, aunque se considera que algunos chicos (y chicas) poco hábiles son “el problema”, en realidad es la propia asignatura, cuando se plantea según un modelo tradicional, la que se convierte en un verdadero obstáculo para algunos/as estudiantes. Esta Educación física tradicional se basa en un modelo de multiactividad centrado en los deportes, en el que se prioriza la competición, la técnica deportiva y la condición física a través del desarrollo de unidades de escasa duración. Este hecho, junto con el dominio en este contexto de valores masculinos (competitividad, agresividad, fuerza, etc.), resultan poco idóneos para el aprendizaje del alumnado menos hábil.

En consecuencia, este tipo de programas de Educación física dan respuesta a una minoría de chicos que ya son motrizmente competentes (suelen practicar deporte competición fuera de la asignatura), y excluyen a aquellos chicos que no encajan en el modelo de masculinidad hegemónica y a la mayoría de las chicas. Por este motivo, el reto es lograr una transformación real de la Educación física orientada a proporcionar una actividad física de calidad para todo el alumnado, de forma que se asegure la igualdad efectiva de oportunidades a la vez que se reconozca y valore la diversidad (Flintoff, 1991).

Ejes metodológicos

La *Guía 12 Razones* se ha diseñado atendiendo a un conjunto de aspectos metodológicos que han de orientar la aplicación práctica de las acciones y actividades educativas propuestas.

En primer lugar, se aboga por una **pedagogía crítica y transformadora** (Fitzpatrick y Enright, 2016), que invita al profesorado y al alumnado al análisis crítico de sus creencias y valores en relación a la construcción normativa de la masculinidad (y la feminidad), con el propósito de transformarlos. Específicamente se utiliza **la narrativa**, es decir, un “contar historias” que, aunque puedan parecer relatos personales y únicos, en realidad son reflejo de nuestra historia colectiva, que reproduce los discursos normativos que marcan cómo debe ser y comportarse un chico (y una chica). Nuestra intención es establecer a través de la narración un vínculo entre la actuación docente y la vivencia del alumnado en la asignatura, que lleve al profesorado a transformar los discursos de género.

Se persigue que el profesorado adopte una **pedagogía reflexiva** que se inicia con el pensamiento y análisis sobre su propia identidad de género y sus valores y prácticas en relación a la construcción normativa de la masculinidad (y feminidad). Se intenta hacer visible el currículum oculto que el profesorado transmite de forma invisible e inconsciente (p.e., en sus expectativas, lenguaje, interacciones con el alumnado, etc), y a través del cual reproduce modelos y relaciones de género tradicionales.

También se potencia que el alumnado pueda cuestionar su sistema de creencias y principios de acción, por ejemplo, a partir de estrategias de **“pensar con el cuerpo”**. Este tipo de propuestas se basan en trasladar al cuerpo las ideas y emociones que suscita el cuestionamiento sobre el género y lo masculino, a partir de diversos estímulos (imágenes, historias, etc.). Se trata de indagar en la propia narrativa personal a través del cuerpo, explorando no solo las ideas, opiniones o juicios sino también las emociones y sentimientos vinculados (González, Arévalo y Camacho-Miñano, 2018).

La pedagogía emocional propone el desarrollo de competencias emocionales como parte del desarrollo integral y el bienestar personal.

Estas competencias son especialmente importantes en la educación de los chicos debido a que las imposiciones de las normas de género establecen para ellos la no expresión de emociones. Se trata de partir de una educación para la vida, donde la afectividad tenga un papel relevante (Bisquerra, 2003), desde premisas como:

“conóciate a ti mismo”

desde un mejor conocimiento, regulación y autogestión de las propias emociones, identificando también las emociones de los demás y desarrollando habilidades interpersonales, para automotivarse y adoptar una actitud crítica y positiva ante la vida. Esta educación emocional puede aplicarse a diferentes situaciones, como la prevención de conductas disruptivas o de actitudes agresivas en la clase de Educación física o para enseñar a hacer frente a las presiones de la masculinidad hegemónica.

Se adopta también un **enfoque transversal**, como principio educativo que vincula la enseñanza de cualquier contenido de la asignatura con las vidas y el desarrollo de la identidad del alumnado. Esta educación de las masculinidades en la Educación física debe aplicarse de forma constante en el aula, y atendiendo a las necesidades específicas de cada contexto y situación formativa.

Finalmente, es clave entender que la *Guía 12 Razones* adopta un **enfoque inclusivo de género**, de forma que las chicas han de ser también voz y parte de la educación de las masculinidades, en cuanto que este proceso que transforma las relaciones de género, también redefine las feminidades. Se trata de apostar por un modelo realmente coeducativo, en el que actitudes y valores tradicionalmente femeninos o masculinos pueden ser reconocidos y asumidos por personas de cualquier sexo y en el que se revaloricen contenidos, modelos, actitudes y prácticas femeninas (cooperación, expresión de emociones, etc.).

Se trata, en definitiva, de transformar la Educación física para que sea realmente una experiencia educativa de calidad para todo el alumnado y que contribuya al desarrollo de relaciones de género igualitarias en la asignatura y en la vida de los chicos y las chicas jóvenes.

Soy un chico y esta es mi historia

Empezaré presentándome: Me llamo Carlos, soy estudiante de cuarto de la ESO, y os voy a contar mi historia. A nivel académico siempre me fue bastante bien en el instituto, y he ido sacando buenas notas, aunque en Educación física no suele ser muy alta. No es que no me guste esta asignatura, pues en mi tiempo libre practico muchas actividades: salgo a correr con mis amigos, quedamos para echar un partido y, además, voy a clases de danza. ¡Me encanta estar siempre activo! Pero, desde que tengo uso de razón siempre me ha costado sentirme a gusto en las clases de Educación física, sobre todo cuando pasé al instituto. Este malestar incluso me acababa acompañando también fuera de la asignatura.

He de confesaros algo: desde pequeño siempre me he sentido diferente a los demás, me he sentido un “bicho raro” por no ser como la sociedad quería que fuese. Para la sociedad soy un chico y como chico debo ser masculino, pero muy masculino. Desde pequeño ya me decían que no llorase, que eso era de niñas y que yo tenía que ser fuerte. Además, si te pegan se espera que tú te defiendas igual.

Y no hablemos del fútbol... ¡cómo no iba a jugar al fútbol! ¡Pero si a todos los chicos les encanta! Cinco años estuve jugando en el equipo de mi ciudad, hasta que ya no aguanté más y recuerdo el alivio que sentí en mi último entrenamiento, cuando sabía que se acababan las presiones por tener que ser un “machote”.

A medida que pasaron los años, mi situación empeoró. Es verdad que cuando tenía 10 años e iba a clases de danza ya era duro que se riesen de mí porque “era algo de chicas”, pero eso no era nada comparado con lo que supuso mi llegada al instituto.

El cuerpo y la mente cambian, y la identidad de cada uno, que le hace diferente de los demás, comienza a forjarse.

Estos cuatro años se convirtieron en una lucha de egos masculinos para ver quién era más fuerte, más rápido, más musculoso y más “macho”. Se creaban grupos donde se vitoreaban las peleas, se hablaba de las chicas como objetos y existía una marcada atención por el logro deportivo y el culto al cuerpo musculado. Mentiría si no dijese que no estuve en alguno de esos grupos, asumiendo en mí rasgos de una masculinidad tóxica y asfixiante, que me hacía pasarme horas frente al espejo buscando la manera de ser más “masculino”.

Para mí el instituto pasó a ser una cárcel donde vivir la masculinidad fuera de lo marcado implicaba sufrir la opresión, o rendirse y ser uno más. Y, sin duda, las clases de Educación física fueron un terreno propicio para alimentar ese sentimiento de opresión, donde tuve que endurecer mis propios movimientos, practicar deportes de “chicos”

en los que además se esperaba que fuese hábil de forma innata, sufrir comentarios despectivos de compañeros, ser elegido el último... Al final, algo que fuera del aula me apasiona, dentro se convirtió en mi peor pesadilla, hasta que decidí dejar de esforzarme e incluso olvidarme el chándal a propósito algún día.

Pero sigo confiando en el poder transformador que tiene la actividad física, y sé que muchas veces todos estos problemas surgen de la propia ignorancia, de estar asumiendo comportamientos y actitudes que oprimen y no permiten una construcción libre de la identidad corporal y personal. Por eso y a partir de mi historia, os contaré 12 Razones para educar las masculinidades en la Educación física.

Así, aquellos chicos (y chicas) que se sientan oprimidos por los discursos de género dominantes espero que empiecen a encontrar en el aula verdaderos espacios para “ser” quienes realmente quieren ser.

Las 12 Razones

Cada una de las razones tiene la siguiente estructura:



La guía educativa se acompaña de un [vídeo didáctico](#) en el que a través de la danza y la expresión corporal se trata de ilustrar el proceso de búsqueda y transformación de la masculinidad que vivencia un chico.

Razón 1
Los hombres no lloran 14

Razón 2
Solo deporte y más deporte 17

Razón 3
¿Esto es de chicos o de chicas? ¿Qué elijo? 20

Razón 4
Las chicas son las flexibles y nosotros los fuertes 23

Razón 5
Bailar y expresarme también me pertenece 26

Razón 6
Competir, ser el mejor y ganar a toda costa 29

Razón 7
¿No aguantas ni un empujoncito? 32

Razón 8
¡Uff! ¡Qué presión del profesor! 35

Razón 9
Evaluación: más alto, más rápido y más fuerte 38

Razón 10
Chicos jugadores, chicas árbitras 40

Razón 11
Más músculo para ser más hombre 43

Razón 12
Y en los vestuarios... acoso y homofobia 46

Razón 1



Los hombres no lloran

Estábamos en clase de Educación física y ese día nos tocaba por grupos representar una situación dolorosa con el cuerpo y a través de mímica. Al ver una de las representaciones me emocioné y casi sin darme cuenta, noté mis ojos vidriosos y se me cayó una lágrima. Fue tan solo un instante, pero los compañeros que estaban a mi lado se dieron cuenta y empezaron a reírse.

Al terminar la clase, los cuchicheos fueron en aumento y me miraban de reajo con una sonrisa burlona. En los vestuarios mi amigo me preguntó:

- Pero Carlos, tío ¿cómo es que te has puesto a llorar?
- Nada... que me ha hecho recordar una cosa y... me he emocionado — Mientras, se oían murmullos.
- A ver, vosotros, dejad ya de cuchichear — dijo mirando a sus compañeros.
- Y venga Carlos, no llores tío que tienes que ser fuerte, ¡joder, que eres un hombre! — Y me dió una palmada fuerte en la espalda.

Objetivo

Romper con el discurso dominante que impone como característica de la masculinidad la no expresión de las emociones.

Estrategias

1. Hacer reflexionar al alumnado sobre la presión social que impide a los chicos la expresión libre de las emociones por su tradicional vinculación con la feminidad.

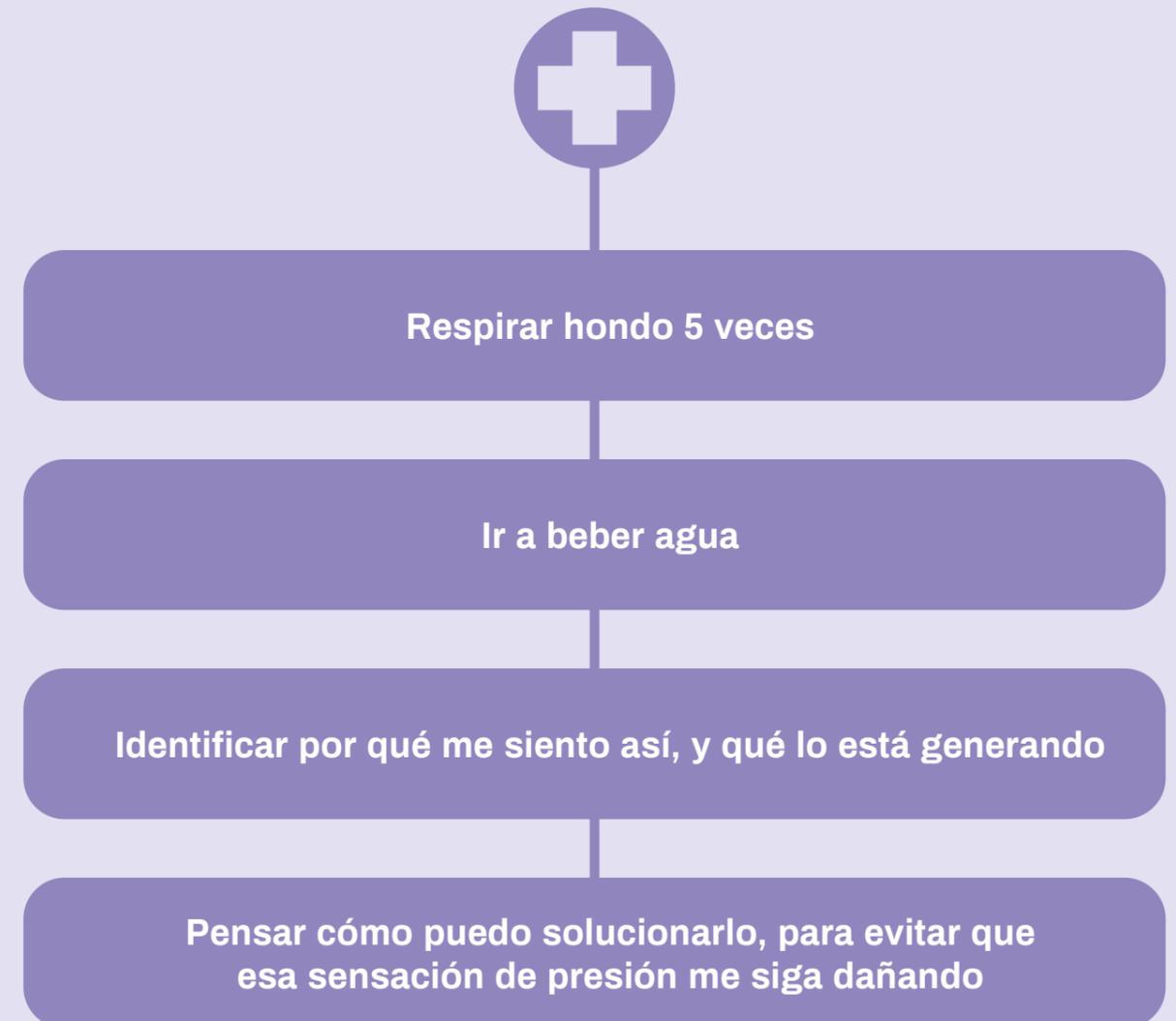
2. Dar herramientas al alumnado para la expresión de las emociones y su autogestión, entendida ésta como la capacidad de dotarse de bienestar emocional y desarrollo de la identidad libre de estereotipos.

3. Crear un clima de confianza y respeto durante las clases de Educación física que permita a todo el alumnado, y en especial a los chicos, expresar sus emociones y desarrollar empatía hacia las emociones de los y las demás.

4. Integrar en las programaciones estrategias que permitan la exploración desde lo corporal de la conciencia, la regulación y la autonomía emocional, considerando una perspectiva de las habilidades sociales y para la vida.

Actividades

• **Mini-kit de primeros auxilios emocionales:**



**¡No pierdas la oportunidad!
Haz un cartel con ellas y cuélgalo en tu pabellón.**

- **De los abrazos:**

Iniciaremos la clase contando una pequeña historia:

“Imaginaos o traed a vuestra mente una situación que os haya resultado especialmente dolorosa. Piensa por ejemplo en el recuerdo del fallecimiento de un familiar muy querido para ti. Concretamente ese momento del velatorio donde los familiares reciben el apoyo y el cariño de personas cercanas y no tanto, ya sea a través de unas palabras, un abrazo o una caricia. De repente, aparece un amigo o una amiga y sabes que su abrazo va a ser muy reconfortante para ti.”



Para la reflexión

Echo la vista atrás a cuando era adolescente en las clases de Educación física o cuando era estudiante de universidad y reflexiono sobre las siguientes cuestiones:

¿Tenía cabida el tratamiento de las emociones durante las clases?
 ¿Eran los chicos más reacios a exponer sus emociones que las chicas? ¿Pueden haber influido estas experiencias previas en el tratamiento que doy a las emociones en mis clases?

¿Ofrezco a mi alumnado la posibilidad de expresar sus emociones o decir cómo se siente durante las clases?

¿Observo durante la clase conflictos que se dan y pienso si pueden tener una relación directa con cómo el alumnado gestiona las emociones?

Razón 2



Solo deporte y más deporte

Las clases de Educación Física eran para mí como el “día de la marmota”. Trimestre tras trimestre, el mismo tipo de actividades: deportes de equipo, en sus vertientes de fútbol, baloncesto o voleibol. Para algunos era perfecto porque en estos deportes competitivos podían mostrar su agresividad, exhibir su fuerza y, sobre todo, ganar. Pero para mí (y para otros y otras estudiantes que no somos tan “deportistas”), suponía tener ansiedad por no llegar al nivel requerido y la sensación de ser continuamente observado y juzgado.

¿No existe otra vía para que desarrollemos las competencias de la asignatura? ¿No se debería poner la mirada en todo el alumnado y ver que cada estudiante es diferente, tiene procesos de aprendizaje distintos y quiere poder vivir en esa diferencia? Me siento desmotivado, es siempre lo mismo, una rutina de malestar que parece nunca acabar.

Objetivo

Atender a la diversidad de intereses y motivaciones del alumnado a través de la inclusión en el currículo de una diversidad de contenidos, evitando priorizar los deportes que refuerzan características propias de la masculinidad hegemónica.

Estrategias

1. Analizar críticamente la programación, para que las unidades didácticas de contenido “no deportivo” tengan también protagonismo en la asignatura.

2. Centrar la programación en la adquisición de objetivos y competencias de aprendizaje que puedan alcanzarse a través de contenidos variados entre los que se establezcan las conexiones o puntos en común necesarios.

3. Otorgar la misma importancia a la enseñanza de los diferentes contenidos, de forma que el alumnado perciba que todos son necesarios para adquirir un amplio abanico de aprendizajes y experiencias motrices.

4. Recabar información sobre los intereses del alumnado y tenerlos en cuenta a la hora de seleccionar los contenidos de nuestra programación.

Actividades

• **Unidades paralelas, irregulares e intermitentes:**

¿Sabías que hay otras formas de organizar tus programaciones? (Viciana y Mayorga-Vega, 2016): 1) Unidades didácticas paralelas o alternadas; 2) Unidad didáctica irregular; y 3) Unidades didácticas intermitentes.

1) **U.D. paralelas o alternadas.** Se trataría de unidades didácticas que se imparten al mismo tiempo, pero alternando o rotando el desarrollo de las sesiones en el horario de la asignatura. De este modo pueden alternarse en la enseñanza contenidos que contribuyen conjuntamente a la adquisición de las mismas competencias.

Por ejemplo: Podríamos trabajar la conciencia corporal enseñando de forma alternativa sesiones de la UD de expresión corporal junto con sesiones de la UD de judo. De este modo evitaríamos relegar el trabajo de expresión corporal solo a momentos puntuales de la asignatura. Un ejemplo, sería que en la primera semana, el primer día se trabajara la Expresión corporal desde el trabajo del movimiento del cuerpo en los diferentes ejes y planos y el segundo día se realizara el aprendizaje de las caídas (ukemi) en judo.

2) **U.D. Intermitente.** Se trata de una UD impartida en pequeños fragmentos temporales durante todas las sesiones del curso o de un periodo concreto. Esta forma de organizar el contenido nos va a permitir abordar contenidos o aprendizajes que trabajados de forma aislada que no tendrían sentido (p.e., calentamiento, flexibilidad, relajación o aquellos centrados en el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva). Se enseñarían junto a contenidos ya estructurados y dentro de las mismas sesiones.

Por ejemplo: Dentro de una unidad didáctica de baloncesto se podría introducir un contenido transversal como es la discriminación de género. Para ello, al final de cada sesión y a modo de coevaluación, cada grupo de trabajo comprobaría el grado en el que han cumplido aspectos como los siguientes: 1) Distribución del tiempo de juego entre chicos y chicas; 2) Grado en que los roles de liderazgo han sido asumidos por las chicas y por los chicos; 3) Grado en que las actitudes de cuidado y cooperación las han asumido tanto chicos como chicas; 4) Actitudes pasivas, de inhibición o de no querer participar por las chicas y por los chicos; 5) Ausencia de comentarios discriminatorios hacia las chicas o chicos menos competentes motrizmente.

3) **U.D. irregular.** Este tipo de organización permite distribuir las sesiones de una unidad didáctica durante todo el año académico. Por consiguiente, dependiendo de la confianza en el alumnado entraría también el uso de tiempo extracurricular e incluso la posibilidad de la participación de las familias.

Por ejemplo: El alumnado, organizado en grupos deberá plantear, organización y desarrollo de una actividad en el medio natural en cada trimestre. De esta manera, el contenido de actividades en el medio natural se impartirá en el curso académico y ellos serán parte activa del aprendizaje. Un posible propuesta sería la siguiente:

1 ^{er} TRIMESTRE	
Grupo 1	Actividad de orientación.
Grupo 2	Primeros auxilios en el medio natural (con simulación).

2 ^o TRIMESTRE	
Grupo 3	Recogida de desperdicios en campos cercanos.
Grupo 4	Cabuyería.

3 ^{er} TRIMESTRE	
Grupo 5	Organización de acampada (enseñanza de montaje de tiendas, ect.)
Grupo 6	Ruta en bicicleta.

• *Tú también cuentas:*

Mediante esta actividad se trata de recabar los intereses de nuestro alumnado hacia la práctica de actividades físico-deportivas. Para ello, pide a tus estudiantes que cada uno escriba tres actividades físico-deportivas que no hayan realizado en la asignatura con anterioridad y que les gustaría que se enseñaran en Educación física.

Una vez recogidos estos intereses, trata de prestar mayor atención a las preferencias expresadas por aquellos y aquellas estudiantes que tienen más dificultades o menos interés en la asignatura.

Para la reflexión

Señala en cada una de las siguientes afirmaciones tu grado de acuerdo o desacuerdo (siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo). A continuación, reflexiona sobre la necesidad de revisar tus programaciones para integrar contenidos que atiendan a la diversidad de tu alumnado.

AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
Doy la misma importancia a todos los contenidos dentro de las programaciones.					
Muestro el mismo entusiasmo en la enseñanza de contenidos con los que no me siento tan cómodo/a como en los que sí.					
Resto en mi programación importancia a los contenidos contenidos no deportivos, como la expresión corporal y las actividades al aire libre.					
Tengo en cuenta la diversidad de mi alumnado a la hora de elegir los contenidos de la enseñanza de forma que cada estudiante pueda alcanzar las competencias y objetivos.					
Me esfuerzo por mejorar mi formación en aquellos contenidos con los que no me siento tan cómodo/a.					

Razón 3

**¿Esto es de
chicos o
de chicas?
¿Qué elijo?**

La elección era muy sencilla ya que teníamos tres opciones: fútbol, baloncesto o danza. Yo sin duda hubiese elegido danza porque confieso que me encanta. Disfruto mucho bailando porque me permite ser creativo, expresar mis emociones más internas y poder descubrirme en cada movimiento.

Pero sabía que la presión social no me lo iba a permitir, y no tenía ganas de enfrentarme a ella y tener que aguantar las miradas y cuchicheos a mi alrededor. Es más, decidí no decir nunca que iba a clases de danza. No aguantaría sentirme juzgado continuamente.

Objetivo

Cuestionar la representación estereotipada de determinadas prácticas físico-deportivas como femeninas o masculinas y la presión social que dicha representación ejerce sobre el alumnado, que se ve empujado a mostrar interés y buena disposición hacia las que se consideran más apropiadas para su sexo.

Estrategias

1. Utilizar estrategias y recursos educativos que rompan la tendencia a identificar una actividad físico-deportiva como de chicos o de chicas.

2. Hacer reflexionar al alumnado sobre cómo la clasificación de las actividades en “masculinas” o “femeninas” son construcciones sociales que en realidad limitan las posibilidades de elegir las y practicarlas y, en consecuencia, sus experiencias motrices.

3. Reforzar y apoyar a los y las estudiantes que eligen practicar actividades físico-deportivas etiquetadas como adecuadas para el sexo contrario al suyo, creando un entorno seguro de aprendizaje y con progresiones que permitan individualizar o establecer retos a diferentes niveles.

4. Introducir deportes y actividades físicas que no obedezcan a los estereotipos de género tradicionalmente marcados (p.e., deportes innovadores, actividades al aire libre, etc.)

Actividades

• ¿Esto es de chicos o de chicas?

El objetivo de esta actividad es que el alumnado reflexione sobre cómo la denominación de “deportes masculinos” y “deportes femeninos” no son más que el resultado de etiquetas sociales. Propón a tus estudiantes que clasifiquen las actividades deportivas, indicando si son “de chicos”, “de chicas” o de ambos. Pídeles también que indiquen si han practicado cada actividad. La siguiente tabla puede servirte de ejemplo.

Deportes	Principalmente de chicos	Tanto para chicos como para chicas	Principalmente de chicas	¿Has practicado alguna vez?	
				Sí	No
ATLETISMO					
BALONCESTO					
BALONMANO					
DANZA					
CICLISMO					
ESGRIMA					
ESCALADA					
ESQUÍ					
FÚTBOL					
FÚTBOL SALA					
GIMNASIA RÍTMICA					
JUDO O ARTES MARCIALES					
NATACIÓN					
PIRAGÜISMO					
HALTEROFILIA					
RUGBY					
TENIS					
VOLEIBOL					

Fuente: Adaptada de Fernández et al. (2007).

Una vez que el alumnado ha realizado su clasificación, les propondremos en forma de debate las siguientes preguntas:

- ¿Qué te ha hecho clasificar unas actividades como “principalmente de chicos” (o masculinas) y otras como “principalmente de chicas” (o femeninas)?
- ¿Consideras que un chico no debería practicar actividades consideradas “de chicas”? ¿Y de igual modo una chica no debería practicar actividades consideradas “de chicos”? ¿Por qué?
- ¿Qué pensarías de un chico que practica gimnasia rítmica? ¿Y de una chica que practica boxeo?
- Si fueses tú quien eligiese esa actividad ¿tendrías miedo de lo que pensasen los demás? ¿Por qué?
- ¿Consideras que la sociedad marca el deporte que debe practicar un chico para ser masculino y una chica para ser femenina? ¿A qué crees que puede deberse?

Para la reflexión

Observo los contenidos en mi programación y los clasifico en actividades deportivas “de chicos” y “de chicas”, atendiendo a las imposiciones sociales tradicionales. A continuación pienso sobre las siguientes cuestiones:

¿El reparto es equitativo o la balanza cae más a uno de los dos lados? ¿Por qué creo que hay más de un tipo que del otro? ¿Hay también presente algún contenido que me resulte difícil de etiquetar como “de chicos” o “de chicas”?

Trato de recordar ahora las actividades físico-deportivas que he practicado a lo largo de mi vida. De acuerdo con las imposiciones de género:

¿Se consideraban como adecuadas para mi sexo o para el contrario? ¿Qué reforzaba o facilitaba mi práctica o la del otro sexo? ¿Tenía algún impedimento para realizar actividades físicas o deportivas que no se consideraban socialmente apropiadas para mi sexo? ¿Viví momentos de conflictos o luchas internas? Si es así, ¿Cómo los superé?

¿Trato de apoyar en mis clases a los y las estudiantes que eligen practicar actividades físico-deportivas etiquetadas como adecuadas para el sexo contrario? ¿Qué estrategias utilizo?

Razón 4

Las chicas son las flexibles y nosotros los fuertes

Para terminar algunas clases realizábamos estiramientos. Yo siempre he sido una persona muy flexible y no me costaba hacer esos ejercicios y me siento bien realizándolos, pero eso no era lo habitual. De hecho, la mayoría de los chicos mostraba poco interés por los estiramientos con la excusa de que “a los chicos no se nos da bien”. Recuerdo una ocasión en que mientras hacíamos estiramientos de isquiotibiales, unos compañeros empezaron a reírse y hacer bromas porque uno de ellos cuando intentaba tocarse los pies, apenas llegaba a la rodilla. Éste también se reía burlonamente y dijo:

— Desde luego... ¿para qué me va a servir esto? ¡si es que yo no soy nada flexible! ¡Los chicos no tenemos flexibilidad!— Luego giró la cabeza, me miró y continuó:
— Un tío de verdad, tiene que ser fuerte y punto.

Yo solo pude agachar la cabeza y aguantar ese sentimiento de no ser como se supone que debe ser un chico.

Objetivo

Potenciar el desarrollo de todas las capacidades físicas básicas con un enfoque orientado a la salud integral, considerando las cargas de género tradicionalmente asociadas a las mismas.

Estrategias

1. Hacer reflexionar al alumnado sobre las imposiciones de los discursos de género que establecen qué capacidades físicas son más adecuadas desarrollar o no para cada sexo.



2. Valorar la importancia del trabajo de flexibilidad y potenciar su desarrollo, específicamente en los chicos.

3. Utilizar modelos de hombres flexibles y mujeres fuertes que rompan la tendencia a identificar una capacidad física como más apta para los chicos o para las chicas.



4. Ofrecer herramientas educativas para que cada estudiante pueda trabajar autónomamente aquellas habilidades y capacidades físicas básicas que mejoren su salud corporal integral.

Actividades

• *Coger una naranja:*

Propondremos a nuestros estudiantes que clasifiquen las cualidades físicas básicas (fuerza, resistencia, flexibilidad y velocidad) que consideran son más adecuadas de desarrollar por los chicos o por las chicas.

Una vez lo hayan hecho les daremos un listado de situaciones que se dan en nuestro día a día y en las que deben identificar las cualidades físicas que están presentes. La siguiente tabla puede servirte como ejemplo para desarrollar esta actividad:

	FUERZA	RESISTENCIA	FLEXIBILIDAD	VELOCIDAD
Coger una naranja justo antes de que toque el suelo.				
Llevar las bolsas de la compra desde el supermercado a tu casa.				
Coger un plato que está en la parte más alta de un armario y que te obliga a ponerte de puntillas.				
Sentado en la mesa se te cae la servilleta al suelo y agacharse a recogerla.				
Oyes a lo lejos como se sale el agua de la olla y tienes que salir corriendo a quitarla del fuego.				

A continuación, les preguntaremos:

- Cuando has realizado la primera clasificación, ¿qué tenías en mente para decidir qué cualidades físicas son más adecuadas “para chicos” o “para chicas”?
- Si tuvieses que volver a realizar esta misma clasificación de las cualidades físicas básicas como más adecuadas para desarrollar por los chicos y por las chicas, considerando únicamente un criterio de salud ¿se mantendría igual la clasificación realizada?
- ¿Qué limitaciones tiene entrenar únicamente unas cualidades físicas básicas y dejar otras de lado? Pon algún ejemplo que conozcas.
- ¿Crees que la sociedad te presiona para desarrollar únicamente aquellas cualidades en las que se considera que debes ser mejor según seas un chico o una chica?

Les dividimos en grupos y de acuerdo a esta tabla tendrán que elaborar una canción, utilizando un ritmo musical conocido y usando la percusión corporal (por ejemplo usando el ritmo del tema "We will rock you" de Queen) en la que hablen de los efectos positivos sobre su salud si trabajan de igual manera todas las capacidades física básicas, tanto si se es chico como chica.

Para la reflexión

Durante las clases, al tomar como modelo al alumnado para realizar un ejercicio, ¿elijo a un chico para los que requieren más fuerza y a una chica para los que requieren flexibilidad? o ¿trato de cuestionar las imposiciones de género?

Cuando hago referencia a la fuerza en mis clases ¿utilizo como ejemplo a hombres deportistas? Cuando hago referencia a la flexibilidad, ¿utilizo como ejemplo mujeres deportistas?

¿Trato en mis clases la importancia del trabajo de resistencia y promuevo su desarrollo tanto para chicos y como para chicas según criterios de salud y no de rendimiento?

¿Ofrezco a todo mi alumnado herramientas para que puedan desarrollar las diferentes capacidades físicas fuera del aula?

Razón 5

Two hands are shown in a stylized, purple outline drawing. The left hand is in a 'rock on' or 'devil horns' gesture, with the index and ring fingers extended upwards and the thumb and pinky fingers bent downwards. The right hand is in a similar gesture, with the index and ring fingers extended upwards and the thumb and pinky fingers bent downwards. The hands are positioned as if they are about to clasp or are in the middle of a dance move.

Bailar y expresarme también me pertenece

Aunque fuese el terror de muchos chicos, el día acababa llegando y teníamos que bailar. En cuanto el profesor contaba qué íbamos a hacer, mis compañeros empezaban a quejarse y a decir que ellos no iban a bailar porque eso era de chicas y, además, no es un deporte. Ante las amenazas del profesor de ponerles mala nota, cedían a regañadientes.

Luego todo iba a peor: cualquier movimiento delicado era objeto de mofa, si había que ponerse en parejas chico con chico, llevaban el ejercicio a lo cómico, si la tarea era grupal dejaban las decisiones en manos de las chicas... todo eran estrategias para no perder su supuesta masculinidad. Y para mí, que me encantaba bailar, había dos opciones: dejarme vencer por la presión o enfrentarme a ella y ser objeto de burlas. Seguramente imagináis cuál elegí...

Objetivo

Revalorizar la expresión corporal y la danza como herramientas de expresión de las emociones y autoconocimiento y que específicamente puede ayudar a los chicos en la exploración de masculinidades alternativas.

Estrategias

1. Reflexionar sobre la asociación de la expresión corporal y la danza con la feminidad como una construcción social, analizando las limitaciones que tiene sobre los chicos y el desarrollo de su identidad masculina.

2. Introducir el trabajo de expresión corporal y danza de forma progresiva, utilizando temáticas y tipos de movimientos vinculados con lo masculino, como movimientos deportivos y estilos de danza con los que los chicos puedan sentirse más identificados, para posteriormente abordar otros juegos, técnicas y proyectos sin esa perspectiva.

3. Utilizar el movimiento corporal como una “herramienta para pensar” e investigar en la propia historia personal, iniciando un proceso de concienciación y cuestionamiento de la construcción normativa de la masculinidad (y la feminidad).

4. Incidir en el placer del movimiento danzado y de la exploración de formas de moverse y de ser, como parte del desarrollo de un proyecto personal creativo.

Actividades

• *Be Breakdancer, my friend.*

El *break dance* es un baile que surge en Brooklyn en los años 70, como una forma de expresión de la población negra de estos barrios. Los movimientos, la música y el sentido de este baile como una batalla entre dos o más bailarines le dan una vinculación con la concepción tradicional de la masculinidad. Además, en comparación con las chicas, el porcentaje de chicos que bailan *break dance* ha sido siempre mucho más alto desde su origen, aunque cada vez hay un mayor número de chicas que lo practican.

Break dance. De la calle al aula

A través de la [propuesta de González, Arévalo y Sotoca \(2015\)](#), podrás utilizar de forma sencilla el *break dance* en el aula sin necesidad de que lo hayas practicado y que puedas descubrir su potencial educativo. Todo el material educativo para enseñar *break dance* está disponible en el siguiente [enlace](#).

Los materiales disponibles son:

Un vídeo de 4 minutos donde te explican qué es el *break dance* y cuáles son sus elementos básicos para trabajarlos en el aula.

Una sesión con todo el material necesario para ponerla en práctica.

Una unidad didáctica completa en la que se utiliza el *break dance* como contenido y que es adaptable a cada contexto y objetivo, y que puede servirte como punto de partida.

Una lista de reproducción de temas musicales de *break dance*.

Cada estudiante tendrá un malabar, y primeramente les invitaremos a familiarizarse con el lanzamiento, la recogida, la investigación de las cosas que puede ser un malabar escénicamente, qué cosas puede hacer mi cuerpo coordinándose con un malabar: ser lanzado, recibido, conducido, puedo rodar...Una vez familiarizados, crearán una composición de 8 movimientos cada uno.

Se puede realizar más escénico, por ejemplo, imaginándote que es una manzana y la coges del árbol, la lanzas al cielo y la coges sentado en el suelo, haces que le das un mordisco, la pasa detrás de la espalda te la deja en los pies y la lanzas con ellos...Y esa secuencia de movimientos los van ensayando hasta que los movimientos sean fluidos y no parezcan movimientos separados, sino una coreografía.

• *Pensar con el cuerpo.*

La actividad consiste en proyectar ilustraciones que muestren ideas, discursos y contradicciones acerca de la igualdad de género. A partir de estos estímulos visuales, el alumnado debe explorar con su cuerpo lo que piensa y siente, dando lugar a un diálogo interno entre pensamiento, emoción y movimiento. La respuesta final se debía ajustar a una posición estática que represente esa reflexión.

El tiempo entre la proyección y la colocación definitiva del cuerpo será de 10-15 segundos, ofreciendo un espacio breve para crear, reformular y dialogar internamente. Es recomendable que con anterioridad se practique con dos ilustraciones sencillas apartadas de la temática, para que comprendan que no se trata de mimetizar la imagen o imitar el contorno, sino plasmar pensamientos y sentimientos que suscitan las imágenes a través de la expresión del cuerpo.

Una vez realizado el ejercicio, debemos guiarlos a la reflexión de las siguientes cuestiones:

- ¿Qué han sentido al ver esas imágenes?
- ¿Han podido establecer conexión entre la imagen y vivencias propias, para reproducirlo corporalmente?

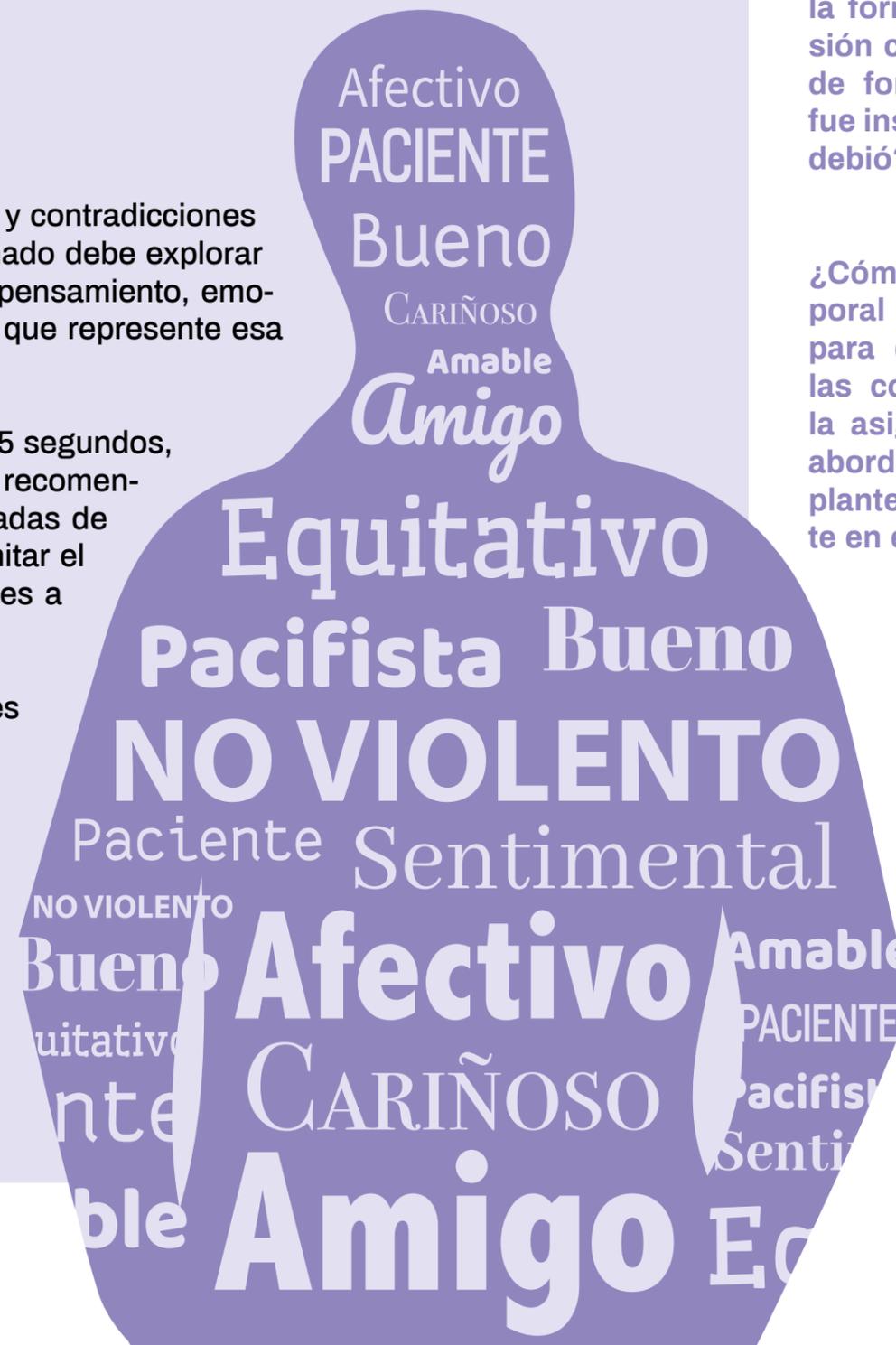
Para poder llevar a cabo la actividad, sugerimos consultar el artículo de González, Arévalo y Camacho-Miñano (2018).

Para la reflexión

¿Cuál ha sido mi relación con la expresión corporal y la danza en mi historia personal?

¿Considero adecuado y suficiente la formación que recibí en expresión corporal y danza en mi etapa de formación como docente? Si fue insuficiente ¿a qué creo que se debió?

¿Cómo utilizo la expresión corporal y la danza como contenido para que mi alumnado adquiera las competencias y objetivos de la asignatura? ¿Me resulta difícil abordar estos contenidos? ¿Me he planteado la formación permanente en expresión corporal y danza?



Razón 6



**Competir,
ser el mejor
y ganar a
toda costa**

Ese idílico momento en que el profesor nos daba la potestad para formar equipos antes de un partido, se convertía en un espacio de malestar para mí. Todo empezaba cuando los dos mejores de la clase comenzaban a elegir gente para cada equipo. Tras escoger a los chicos más habilidosos y alguna que otra chica que jugaba bien, pasaban a elegir a los chicos menos buenos, que siempre éramos Samuel y yo, y por último, las chicas. Y menuda elección, tras sus suspiros desesperados lo único que sentías es que eras una carga. Lo peor era cuando empezábamos a jugar. El capitán se acercaba a la chicas y les decía:

— *Vosotras quietas ahí y si os llega el balón* — con un tono de rareza — *me lo pasáis a mí directo.*

De nosotros ya pasaban, a no ser que perdiéramos el balón si por casualidad nos llegaba; entonces empezaban a gritarnos, e incluso si ya eran varias veces, te daban un empujón. Lo único que querían era ganar y cuanto menos les estorbases, mejor.

Objetivo

Reorientar la concepción de la competición que refuerza actitudes y valores masculinos tradicionales y establece jerarquías entre el alumnado, hacia otro modelo más inclusivo.

Estrategias

1. Explorar otras formas de entender la competición y reducir la similitud de lo que hacemos en el aula con el deporte de rendimiento.



2. Enfatizar la importancia del aprendizaje y el disfrute en las actividades realizadas por encima de la competición y la individualidad.

3. Valorar y empoderar la cooperación entre el alumnado y la responsabilidad de cada miembro del grupo para la consecución de objetivos comunes.



4. Facilitar oportunidades de trabajo en equipo en las que se potencie la interacción entre chicos y chicas que no tienen una relación habitual dentro del aula.

Actividades

• *Puntos al marcador.*

En las competiciones realizadas en el aula, el equipo o persona ganadora puede determinarse por otros aspectos, más allá de quién haya obtenido más puntos en el marcador. Para reforzar las actitudes y comportamientos positivos del alumnado con el resto de miembros de su equipo y del contrario, se puede considerar añadir otros puntos que valoren, por ejemplo, las actitudes de respeto, colaboración o juego limpio.

Por ejemplo: al final de la unidad didáctica de baloncesto se realizará una pequeña liga en la que irán participando los diferentes equipos. Cuando termine cada partido, y a partir del marcador habitual, se irán añadiendo o restando puntos de acuerdo con los comportamientos y actitudes de los y las jugadoras de cada equipo.

	EQUIPO 1	EQUIPO 2
Marcador al finalizar el partido	4 puntos	2 puntos
Actitud de respeto entre los miembros de un equipo (+1 punto)	0 puntos	+1 punto
Actitud de respeto y <i>fair play</i> con los miembros del equipo contrario (+1 punto)	0 puntos	0 puntos
Acciones de violencia verbal o física a miembros del mismo equipo o de contrario (-1 puntos por cada acción)	-2 puntos	0 puntos
Total de puntos	2 puntos	3 puntos

Algunos ejemplos dentro del ámbito de deporte escolar, que se están aplicando con esta misma orientación, son el proyecto Joga Verd Play del Consell Esportiu del Baix Llobregat (2017) y la Tarjeta Blanca de la Fundación Real Madrid (Ortega, Franco, Giménez, Jiménez, 2012).

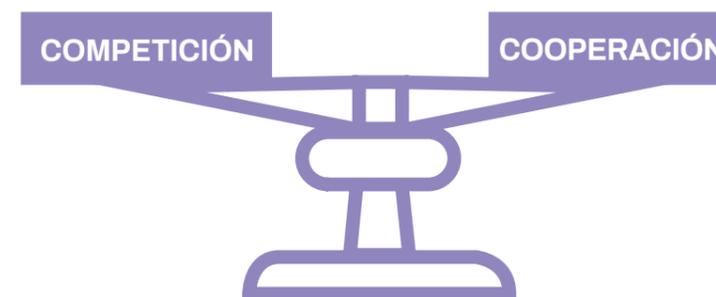
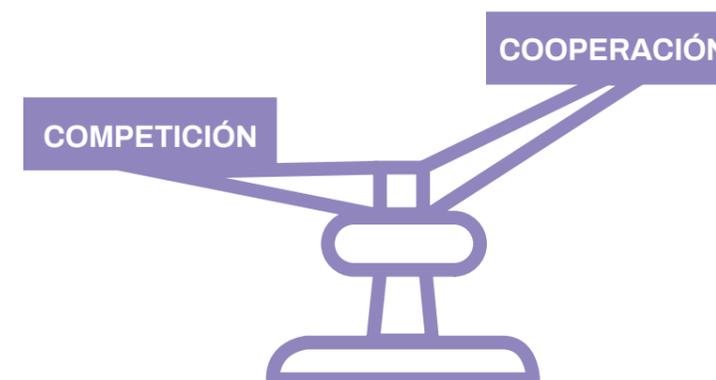
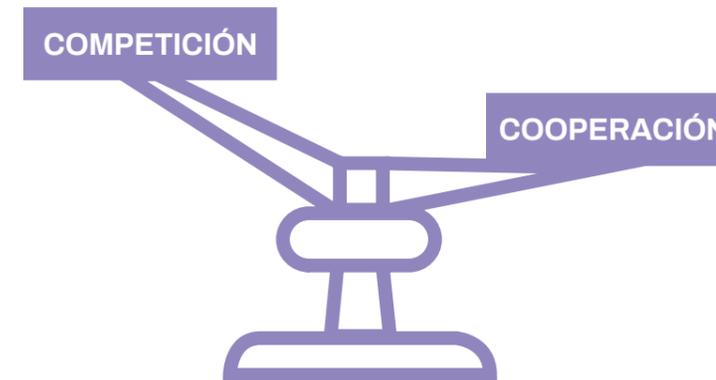
• *Todos a una.*

En esta actividad se trata de presentar una forma de entender la competición de forma cooperativa, necesitando la participación de todos para la consecución de un objetivo común que vaya más allá de alcanzar una puntuación.

Por ejemplo: en unidad didáctica de voleibol, trabajaremos primero el toque de dedos, el de antebrazos y el remate, habilidades que se pondrán después en práctica en situaciones reales de juego. Para ello les propondremos una situación de competición basada en ir superando retos colectivos con diferentes niveles de dificultad. Para conseguir subir de nivel, los dos equipos que compiten entre sí deben superar el mismo reto. Por ejemplo, para completar el primer nivel, todos los miembros de los dos equipos deben conseguir dar un toque de dedos, atendiendo a las reglas propias del deporte.

• *Marcador colectivo.*

En esta actividad se utilizaría la estrategia de marcador colectivo como estrategia de cooperación. Por ejemplo, tomando como referencia la unidad didáctica de voleibol, les podemos proponer que, en grupo de cuatro (dos estudiantes a cada lado de la red) tengan que conseguir los siguientes objetivos individuales: colocar a su compañero correctamente mediante un pase de dedos, rematar el balón sin que el otro grupo pueda recepcionarlo, y recepcionar el balón tras un remate del equipo contrario. Por cada objetivo que se consiga, se obtiene un punto. Al final los puntos individuales se sumarán a un marcador colectivo del grupo. A continuación, les daremos la oportunidad de repetirlo para ver si pueden superarse.



Para la reflexión

Observa las siguientes balanzas y elige una de ellas, de acuerdo a la importancia que tienen la cooperación y la competición en tu aula.

¿Presento en mis clases la competición según un modelo tradicional en el que solo tienen oportunidades de ganar algunos estudiantes? ¿O trato de introducir modelos orientados a la cooperación y al aprendizaje de todo el alumnado?

Si en mis clases utilizase la competición tal y como se entiende tradicionalmente,

¿Qué alumnado se vería más favorecido?

¿Y qué alumnado se vería perjudicado?

Razón 7



**¿No aguantas
ni un
empujoncito?**

Era un día de deportes alternativos, y el elegido fue el “ultimate”. Para mí fue genial porque supuso un cambio con los deportes que normalmente hacíamos ¡tanto fútbol, baloncesto y balonmano me cansaba!. La última parte de la clase estuvimos jugando un partido por equipos. En una de las jugadas, y al saltar a por el frisbee, una compañera pisó a un chico del otro equipo; rápidamente ella le pidió disculpas, pero él empezó a increparle y a decirle que quién se creía que era, que se iba a enterar.

Y así fue. En otra de las jugadas, justo cuando iba a coger el frisbee, recibió un buen codazo y cayó al suelo. Una compañera y yo nos acercamos corriendo a ver cómo estaba. Entonces, él se dio la vuelta y, dirigiéndose a ella con las risas de otros compañeros detrás, dijo irónicamente:

¡Eh!, ¿no aguantas ni un empujoncito?.

Objetivo

Deconstruir la relación agresividad-masculinidad que se reproduce a menudo en las clases de Educación física como reflejo de esta construcción social que define cómo debería ser un chico.

Estrategias

1. Reflexionar sobre las situaciones “críticas” que se dan durante las clases tratando de desvelar la relación de determinados comportamientos con el discurso de la masculinidad hegemónica y cuáles deberían ser las formas adecuadas de actuar.



2. Mostrar actitudes de rechazo a la violencia y a la agresividad, y estar atentos a gestos y lenguajes que no deben permitirse en un contexto educativo.

3. Establecer el rango de contacto aceptable en cada deporte y penalizar el comportamiento violento que rompa las reglas y el juego limpio.

4. Dotar al alumnado de herramientas para que tanto chicos como chicas sepan cómo hacer frente a las presiones ejercidas por quienes reproducen el modelo de agresividad de masculinidad hegemónica.



5. Plantear actividades para analizar críticamente el fenómeno de violencia de los espectáculos deportivos y su imitación por los chicos jóvenes como símbolo de poder y superioridad masculina.

Actividades

A partir de una situación de violencia, acoso o agresividad que se haya producido en clase y en la que consideramos han predominado características que definen la masculinidad hegemónica (agresividad, fuerza, superioridad, etc.), nos serviremos de la metodología narrativa para deconstruir, junto a nuestro alumnado, los significados de los comportamientos.

Esta metodología nos va a permitir que quienes estén presentes en esas situaciones sean conscientes de sí mismos y de sus actuaciones, a través de la vivencia de las mismas y el planteamiento de comportamientos alternativos. Pero ¿cómo la aplicamos? Partiendo de la narración personal, simulada o no, de una determinada experiencia o situación. Se seguirían los siguientes pasos (Hickey y Fitzclarence, 1999):

1. Invitaremos a las personas implicadas a que describan de forma detallada lo que ocurrió y su interpretación.

¿Qué hiciste?, ¿cómo reaccionaron los demás?, ¿cómo reaccionaste?, y ¿cómo te sentiste?, como posibles preguntas.

2. Con el objetivo de encontrar un hilo dominante, intentaremos que se establezca relación con situaciones anteriores.

¿Has estado anteriormente en alguna situación similar?, ¿Cómo respondiste entonces? ¿Alguna vez has reaccionado de una manera diferente en una situación parecida?, como posibles preguntas.

3. A partir de aquí les invitamos a reflexionar acerca de otras formas de relacionarse y de construir su identidad.

NOTA: Se pueden utilizar también situaciones ficticias o que sea el alumnado quien proponga diferentes situaciones, y luego se representen.

• Rutina de pensamiento: Acción-Reacción-Comunicación

Primeramente, les mostraremos al alumnado los tres tipos básicos de comunicación existentes. Después les ayudaríamos a reflexionar, a través de ejemplos, sobre cuál sería la forma más adecuada de comunicación ante una situación conflictiva en la que se tenga que hacer frente a las presiones ejercidas por esa masculinidad hegemónica.

COMUNICACIÓN AGRESIVA

Se produce cuando usamos un lenguaje (verbal y/o no verbal) de forma ofensiva, usando acciones o palabras que pueden suponer una falta de respeto o cuando te comportas de forma exigente para obtener lo que quieres.

considerar solo tu opinión
+
no respetando a las demás personas

COMUNICACIÓN PASIVA

Se produce cuando no pides lo que quieres en ciertas situaciones. Una comunicación pasiva a menudo implica abstenerse de compartir pensamientos, emociones y opiniones. También puede significar ser incapaz de hacer frente a situaciones incómodas.

Considerando a las otras personas
+
no respetándote a ti mismo

COMUNICACIÓN ASERTIVA

Se produce cuando comunicas de forma efectiva tus pensamientos y sentimientos sin dañar la autoestima de la otra persona. Se trata de una forma de comunicación honesta y respetuosa. Este estilo de comunicación te permite conseguir lo que quieres porque se negocian las soluciones con todas las personas implicadas.

Considerando tu opinión
+
respetando a las demás personas

Para la reflexión

¿Cómo manejo las situaciones límite en mi vida personal y profesional? ¿Soy una persona agresiva o violenta? ¿Grito? ¿Hago uso de mi situación de autoridad o poder?

¿Cómo actúo en mis clases ante comportamientos de agresividad y violencia que puedan derivarse de la propia práctica deportiva? (Puedes pedir a un compañero/a que te grabe durante varias clases para poder analizar tu actuación docente al respecto)

¿Reflexiono sobre los conflictos que se dan en las clases y soy capaz de analizar su posible relación con lo que ocurre en los espectáculos deportivos?, ¿De qué forma se refuerzan en ambos casos actitudes y comportamientos característicos de la masculinidad hegemónica? Esta reflexión podríamos trabajarla también con nuestro alumnado.

Razón 8

¡Uff! ¡Qué presión del profesorado!

La presión que sentía en cada clase era el doble cuando sentía que el profesor me estaba mirando. Cada vez que volvía a intentar conducir el balón con el pie me hacía un lío y sentía que no avanzaba. Sus palabras eran siempre un recordatorio de lo mal que lo hacía: “*¡Toques suaves con el pie!, ¡con la parte interna!, ¡relájate!*”

Mientras, los otros chicos “futbolistas” lo hacían genial y si tenían algún fallo el profesor se mostraba paciente y les decía cómo hacerlo. Al final decidí dejar de esforzarme... ¡ojalá fuese tan bueno en Educación física como ellos!

Objetivo

Adecuar la atención que prestamos al alumnado a sus necesidades de aprendizaje, evitando reforzar únicamente a los y las estudiantes que son hábiles, fuertes y competitivos.

Estrategias

1. Brindar al alumnado menos capacitado para determinadas actividades motrices, oportunidades para afrontar con éxito la adquisición de los diferentes aprendizajes, utilizando estrategias metodológicas variadas (p.e., enseñanza por niveles, aprendizaje cooperativo, etc.).



2. Proveer de un mayor feedback emocional y formativo al alumnado menos habilidoso y asertivo para aumentar su motivación y sus oportunidades de éxito.

3. Prestar especial atención en la interacción con nuestro alumnado a nuestras actitudes, lenguaje y comportamiento no verbal, que conforman un currículum oculto que les dice quiénes son y qué son capaces de aprender en Educación física.

4. Analizar la relación entre nuestra identidad profesional como profesorado de Educación física, la masculinidad hegemónica y el mayor refuerzo que, a menudo de forma inconsciente, proporcionamos a los y las estudiantes “más deportistas”.



Actividades

• **Cada uno a su ritmo.**

Considera las siguientes estrategias metodológicas que te pueden resultar útiles para atender a la diversidad de capacidades de tus estudiantes:

Enseñanza por niveles. Se establecerán varios niveles de dificultad en las diferentes actividades dirigidas a la consecución de los mismos objetivos, de manera que el estudiante con más dificultades tenga también oportunidades de éxito y el más avanzado pueda seguir progresando. Para explicarlo utilizaremos el ejemplo del aprendizaje del remate de voleibol. Así estableceremos los siguientes niveles de dificultad:

• **Nivel bajo:** Realizar el gesto técnico de remate golpeando adecuadamente la pelota.

• **Nivel medio:** Realizar el gesto del remate pero dirigiendo el balón hacia una secuencia de zonas del terreno de juego.

• **Nivel alto:** Realizar el gesto de remate tratando de dirigir el balón dentro de diferentes aros dispuestos por el suelo en la zona establecida.

Cada estudiante elegirá inicialmente el nivel en el que cree que se encuentra y podrá ir subiendo de nivel según vaya superando cada actividad.

Aprendizaje entre iguales.

El estudiante más avanzado ejercerá como ayudante nuestro, asumiendo el rol de docente con aquel alumnado que presente más dificultades en el aprendizaje. De esta manera, conseguiremos que todo el alumnado tenga una atención adecuada a sus necesidades y que el o la estudiante más avanzada tenga retos que le permitan también progresar en su aprendizaje. Una de las mejores formas de aprender más es enseñando.

Para la reflexión

Poniendo la atención en mis clases en la actualidad. ¿A qué estudiante suelo prestar un mayor apoyo afectivo durante las clases? ¿A los estudiantes menos capacitados motrizmente o a aquellos estudiantes “deportistas” que se asemejan a mi mismo/a cuando era estudiante?

¿Qué aspectos de la masculinidad hegemónica reproduzco en mis clases? ¿Cómo pueden ser perjudiciales para algunos/as estudiantes?

¿Hago ver a mis estudiantes que creo en cada persona y en sus capacidades de conseguir lo que se propongan?

Razón 9



**Evaluación:
el más alto,
más rápido
y más fuerte**

Otro momento de los que más temía en la clase de Educación física era el de la evaluación, sobre todo cuando tocaban las pruebas físicas. Todos teníamos muy claro cómo iba a ir: si eras de los mejores, sabías que era el momento de lucirte delante de toda la clase, de los vítores cual caballero que sabe va a ganar en una justa. Pero si eras como yo, llegaba el instrumento de tortura: ¡la Course Navette! Tenía la sensación de que me asfixiaba y que no llegaría a realizar las vueltas mínimas para aprobar.

No solo tenías la presión de pasar las dichas pruebas, sino que tenías que lidiar con el sentimiento de soportar a toda la clase atendiéndote para juzgarte. Y lo peor era cuando alguna chica lo hacía mejor que tú, porque te lo recordarían continuamente. Lo único que me tranquilizaba era que hasta la próxima evaluación quedaba mucho tiempo, quién sabe si a lo mejor en la próxima me “pondría malo”.

Objetivo

Reconducir la evaluación del alumnado entendida desde un modelo de rendimiento masculino que premia al más fuerte, rápido y hábil hacia un modelo educativo que valora el aprendizaje de todo el alumnado.

Estrategias

1. Ofrecer al alumnado un modelo de evaluación integral en el que se revalorice la evaluación de aspectos motrices tradicionalmente femeninos (flexibilidad, ritmo), así como los aprendizajes conceptuales y actitudinales.



2. Dar autonomía a cada estudiante en su propio proceso de aprendizaje, haciéndole más consciente de cómo está siendo su progreso y centrando la evaluación en los logros personales.



3. Utilizar las pruebas de evaluación de la condición física como una herramienta de valoración de las capacidades físicas según un modelo de salud y no de rendimiento.



4. Establecer momentos con el alumnado para reflexionar sobre las presiones sociales derivadas de la comparación con los resultados obtenidos por otro alumnado y la necesidad de ser el o la mejor.

Actividades

• **A tres colores.**

Para reflexionar con tu alumnado sobre la evaluación, te sugerimos que coloques tres cartulinas o tres trozos de papel continuo en la clase. En cada uno de ellos tendremos una de las siguientes cuestiones:

• **Completa la siguiente frase: “Para mí la realización de las pruebas de condición física es un momento de....”**

• **¿Cuál crees que es el objetivo de realizar estas pruebas físicas?**

• **Cuando valoras los resultados que has obtenido, ¿Te interesa conocer cuál es el estado de tu forma física? ¿Te preocupas por mejorar respecto a evaluaciones previas? ¿O por el contrario tiendes a comparar tus resultados con los obtenidos por otros/as estudiantes?**

A continuación, les daremos tres *post-it* de tres colores distintos a cada estudiante, y les pediremos que anónimamente respondan a cada una de las preguntas planteadas, y que una vez vayan terminando los coloquen en las cartulinas. Posteriormente se irán leyendo las respuestas y se generará un debate con los estudiantes.

• **EvaluACCIÓN.**

Sugerencias para centrar la atención en la evaluación de los logros personales:

• **Utilizar técnicas de evaluación autónomas como la autoevaluación y la coevaluación.**

• **Optar por evaluaciones formativas en las que el alumnado pueda ver sus logros y tenga opciones de mejora.**

• **Focalizar la atención de igual manera en aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales (o emocionales), ya que son aprendizajes interrelacionados.**

Para la reflexión

¿Soy consciente de las luchas internas, tanto emocionales como físicas, de algunos/as estudiantes al enfrentarse a las actividades de evaluación de su forma física?

¿Valoro realmente lo que el alumnado ha aprendido en mis clases más que las disposiciones que ya traen consigo?

¿Utilizo las pruebas de evaluación de la condición física como una herramienta de valoración del rendimiento físico de mis estudiantes? ¿o les ofrezco una herramienta para la valoración de sus capacidades físicas de acuerdo a un modelo de salud?

Razón 10



Ese día nos colocamos en grupos para poner en práctica todo lo aprendido en la unidad didáctica de balonmano. Formamos grupos mixtos, donde cada uno debía asumir un rol: jugador, árbitro y evaluador. En mi grupo casi no dio tiempo a hacer la selección, ya que un compañero decidió por todos.

Los chicos fuimos los jugadores y a las chicas, según mi compañero, se les iba a dar mejor ser las evaluadoras: solo tenían que observar y apuntar.

**Chicos
jugadores,
chicas
observadoras**

Objetivo

Cambiar las concepciones asociadas a la designación tradicional de los roles de liderazgo como masculinos y la atribución de los mismos a los chicos “exitosos” en la asignatura.

Estrategias

1. Animar a las chicas, y también a los chicos con masculinidades alternativas, para que asuman roles de liderazgo y de toma de decisiones, y de esta forma puedan adquirir y experimentar diferentes responsabilidades.

2. Adoptar estrategias educativas para asegurar que en los deportes y en los juegos de equipo, todas las personas participantes compartan de forma equitativa el tiempo y el protagonismo.

3. Al inicio, que sea el profesor quien asigne los roles clave de forma equitativa, ofrezca una guía para su establecimiento o modere su selección, hasta que sea el propio alumnado el que adopte criterios no discriminatorios.

4. Reforzar en la asignatura la importancia de los valores y roles de apoyo, cooperación, ayuda y cuidado entre el alumnado.

Actividades

• *Táctica al alcance de todos.*

En una unidad didáctica dirigida a la enseñanza de un deporte, se realizaría una actividad de puesta en práctica de las acciones tácticas aprendidas durante las clases. Todo el alumnado adoptará el papel de practicante, pero para cada acción que se practique, será una alumna o alumno quien decida qué acción táctica concreta se va a realizar y qué posición adoptará cada estudiante en el terreno de juego.

Para poder superar la actividad con éxito tendrán que cumplir que:

1. Cada jugador/a del equipo tiene que proponer y dirigir una acción táctica.

2. Los puestos de jugador/a deberán rotar en cada acción nueva.

3. Los jugadores y jugadoras deben participar activamente en el desarrollo de la acción.

Pautas para que el alumnado establezca roles de forma equitativa:

Si fuese posible, establece que en cada uno de los roles haya tanto un chico como una chica y/o personas con diferentes niveles de habilidad.

Asume roles nuevos. No repetir un mismo rol te permitirá descubrir más tus posibilidades al tener otras responsabilidades.

No intervengas en la función de los demás. Aconseja, pero no desautorices.

Si no tienes claras tus funciones, pregunta. Tu papel es fundamental para que consigáis los aprendizajes.

Valora el cometido y el esfuerzo de cada persona del grupo.

Para la reflexión

¿Estoy atento/a a que cuando se hacen actividades por grupos no sean siempre los mismos estudiantes quienes asumen roles de liderazgo? ¿Animo a las chicas y a los chicos con masculinidades alternativas a asumir roles de liderazgo y de toma de decisiones?

¿Utilizo estrategias para que todos y todas las estudiantes compartan equitativamente el tiempo de juego?

¿Valoro en mis clases principalmente los roles de liderazgo? o ¿doy también importancia a aquellos roles de cooperación, ayuda, observación y cuidado?

Razón 11



**Más músculo
para ser
más hombre**

Siempre he sido una persona delgada hasta el punto de que me decían que era un "tirillas". Pero durante toda la etapa de secundaria la preocupación por mi cuerpo fue en aumento a cada año que pasaba, hasta que me llegué a obsesionar por querer ser musculoso. Además, nuestros ídolos eran futbolistas famosos, actores musculados que dan vida a superhéroes o algún youtuber del mundo del culturismo, que nos hacían creer que un cuerpo muy musculado y marcado es el ideal para un hombre.

En una ocasión, un compañero que se apuntó al gimnasio me dijo que estaba pensando en tomar esteroides, que eso ayuda y se nota rápido. Esto me hizo plantearme si quizá la solución a mi problema podría ser esa. Pero tengo miedo de que esta presión perjudique mi salud. Y es que he visto compañeros dejarse llevar y hacer dietas sin ninguna supervisión, o tomar pastillas.... Y si eso no parece terrible, estos compañeros lo mostraban como hazañas, mientras otros les alentaban a seguir así.

Objetivo

Romper con la representación estereotipada del cuerpo musculoso vinculado a la construcción de la masculinidad hegemónica y el desarrollo de la identidad masculina.

Estrategias

1. Valorar la diversidad corporal existente en los cuerpos de hombres y de mujeres, los cambios puberales propios de cada sexo, así como la importancia de desarrollar las capacidades físicas con un objetivo funcional y no estético.

2. Realizar actividades de alfabetización visual orientadas a analizar críticamente los cuerpos ideales masculinos y femeninos como una construcción social promovida por los medios de comunicación y la cultura de consumo.

3. Reflexionar específicamente sobre la arbitrariedad del límite del músculo que se considera apropiado para un cuerpo femenino y para un cuerpo masculino, así como sobre los estereotipos asociados a una mujer musculosa y a un hombre con poco músculo.

4. Incidir en la importancia de adquirir hábitos saludables para el cuidado del cuerpo y el bienestar más allá de la apariencia física, abordando posibles trastornos de la imagen corporal ocasionados por los modelos corporales imperantes de masculinidad (vigorexia) o feminidad (anorexia).

Actividades

• **Género en las imágenes.**

El ideal corporal masculino de un "verdadero hombre" y "una verdadera mujer"

Se pedirá al alumnado que traiga una selección de revistas deportivas, de fitness y culturismo, de moda y folletos de gimnasios y clínicas de estéticas en las que aparezcan cuerpos masculinos y femeninos. Una vez recopiladas, se dejará tiempo para que cada estudiante elabore un collage con el ideal masculino y el ideal femenino. Esta parte de la actividad podría realizarse a través de un trabajo multidisciplinar con la asignatura de plástica.

En la clase de Educación física pondremos los collages distribuidos en el suelo y le pediremos al alumnado que circule por la clase, tratando de imitar las imágenes presentes en ellos o expresando cómo se sentirían si tuvieran esos cuerpos.

Después crearemos un mural de nubes de palabras; en una parte tendrán que escribir aquellos aspectos del cuerpo masculino que se valoran en esas imágenes y en la otra los aspectos del cuerpo femenino. Y observando esa nube de palabras les invitaremos a pensar:

- ¿Qué cualidades y personalidad creéis que tiene un hombre y una mujer con ese cuerpo?
- ¿Qué creéis que piensan los hombres y las mujeres que no se ajustan a esos ideales? ¿Cómo se sentirán al ver esto? ¿Pensáis que pueden ser menos masculinos o femeninas?
- ¿Consideráis que estos modelos corporales son también modelos saludables?

Por último, en otro trozo de papel les pediremos esta vez que escriban otros aspectos que deban valorarse de las personas.

- **No es geometría.**

Observa las siguientes imágenes (o partir de las fotos que han traído) y rodea con un triángulo aquellas en las que veas un cuerpo delicado y un cuadrado para las que representen un cuerpo fuerte. Una vez hecho responde estas preguntas:

- ¿Cómo está representado el cuerpo masculino? ¿Y el femenino?

- ¿Crees que un cuerpo femenino no puede ser musculado y que uno masculino es obligatorio que lo esté?

- ¿No es posible que sean imposiciones sociales y la realidad sea la variedad de cuerpos en ambos sexos?

Fuente: Adaptado de Rey Cao y González Palomares (2017)

- **Cuerpo templo.**

Con esta actividad trataremos que el estudiante sea más consciente de su cuerpo, de su musculatura, sus huesos y su piel, para que que vaya más allá del simple aspecto visual. Les invitaremos a ir masajeándose de los pies a la cabeza, primero frotando la piel, luego amasando sus músculos y por último, dando toques para llegar a sentir sus huesos.



Para la reflexión

¿Hablo con respeto y valoro en mis clases aquellos cuerpos que son “diferentes” a lo normativo?? ¿Les hablo a mis estudiantes sobre la diversidad corporal y los cambios corporales propios de la pubertad?

¿Cuál es mi concepción ideal de un cuerpo masculino y uno femenino? ¿Se basa en las imposiciones corporales de la sociedad?

¿Me siento a gusto y satisfecho con mi cuerpo? ¿O estoy preocupado por mi apariencia física, buscando que ésta se adapte a los cánones socialmente establecidos incluso los que se espera de un profesor/a de Educación física?

¿Imparto a mi alumnado nociones básicas sobre nutrición y dietas saludables y la construcción de una dieta saludable? ¿Me informo y actualizo sobre los trastornos alimenticios derivados de las imposiciones sociales sobre el cuerpo?

Razón 12



Y en los vestuarios... Acoso y homofobia

Por fin terminaba la clase, pero entonces comenzaba otro de los momentos más difíciles: cambiarse en los vestuarios. Solo cruzar la puerta me hacía sentir vulnerable y alerta: empujones, gritos, peleas... sentirme observado, juzgado por no ser tan “macho”. Y solo tenía dos opciones: entrar en su juego o, a veces, ser el centro de la burla y la mofa. Para mí era entrar en un campo de batalla donde sabía que, en el fondo, no tenía opción.

Llegó un momento en que no podía ni cambiarme frente a ellos por miedo a que se riesen de mi cuerpo o se burlaran de mí llamándome “mariquita”. Así que decidí quedarme en una trinchera esperando a que el campo de batalla fuese seguro y poder cambiarme.

Nuestro profesor nunca supo qué pasaba allí...

Objetivo

Conseguir que los vestuarios también sean espacios seguros para el alumnado, libres de cualquier tipo de acoso por razón de género o de orientación sexual.

Estrategias

1. Establecer junto con el alumnado normas de comportamiento y garantizar su cumplimiento fuera de las clases para que todo el contexto escolar sea un espacio social libre de acoso, involucrando para lograr esto a la institución educativa.

2. Concienciar al alumnado de que el silencio y la pasividad también refuerzan los comportamientos y actitudes de acoso por homofobia y darles herramientas y cauces para actuar.

3. Hacer sensible al alumnado de las consecuencias que el acoso por razón de género o de orientación sexual tiene en aquellas personas que lo sufren.

4. Visibilizar la homofobia que se esconde en el lenguaje detrás de insultos como “maricón”, “tener pluma”, “bollera” o “marimacho”.

5. Cuestionar las normas de género que establecen cómo debe ser la interacción entre las personas en función de su sexo, visibilizando que las relaciones se establecen entre personas y éstas no tienen por qué estar condicionadas por el sexo.

Actividades

• **Microacciones.**

Invitaremos al alumnado a realizar una campaña de concienciación sobre la problemática del silencio y la pasividad en situaciones de acoso, específicamente centrada en el acoso homófono, a través de acciones concretas desde lo corporal. Dividiremos a la clase en grupos de 5-8 personas y a cada uno de ellos les ofreceremos recortes de periódico con noticias reales sobre casos de acoso por razones de homofobia, en los que se vea reflejado ese silencio y pasividad por parte del entorno.

Cada grupo elegirá un tipo de microacción simulada en contexto real, de entre las siguientes opciones:

- **Pequeñas representaciones teatrales que comiencen desde situaciones reales que puedan darse en el centro escolar.**
- **Elaboración de carteles en base a fotografías tomadas de la representación corporal que se ha realizado en torno a la problemática del acoso homófono.**
- **Esta campaña tiene un carácter performativo, es decir, las ideas, los pensamientos y los discursos sobre el silencio y la pasividad en situaciones de acoso se transforman en acciones que produzcan cambios.**

NOTA: En esta actividad solo hacemos referencia al trabajo que se haría en nuestra asignatura, pero su desarrollo admite también un potente trabajo multidisciplinar. Por ejemplo, la elaboración de cómics, cuentos e ilustraciones desde la asignatura de Plástica o la escritura del relato en Lengua o en Inglés.

• ¡Hola!

El lenguaje, incluido el corporal, es una herramienta muy importante para conocer cómo la sociedad construye los modos normativos de ser y comportarse y, a su vez, deconstruir esos discursos dominantes.

En esta actividad se tratará de analizar cómo son las interacciones cuando se produce una situación social en la que se encuentran personas del mismo u otro sexo. Para ello, les presentaremos un papel continuo encabezado con el titular “se encuentran dos personas conocidas por la calle” y dividido en tres columnas denominadas hombre-hombre, mujer-mujer, mujer-hombre que hacen referencia a las personas que interactúan. Los estudiantes deberán ir saliendo y escribir cómo creen que debe ser ese encuentro (por ejemplo, en la columna hombre-hombre, puedes poner “se dan la mano”).

Una vez hayan escrito, les planteamos las siguientes cuestiones:

Si eres un chico y saludas con dos besos a otro chico,

- ¿Te sentirías incómodo?
- ¿Por qué?
- ¿Y si eres una chica y saludas con dos besos a otra chica?

Si la persona con la que me encuentro es homosexual,

• ¿Cambia mi forma de actuar?

• ¿Somos libres de elegir cómo actuar con cada persona?

• ¿O nos sentimos presionados a hacer “lo correcto” según nuestro sexo y su orientación heterosexual?

• ¿Qué o quiénes dicen cómo nos tenemos que comportar en estas situaciones?

• ¿Qué se considera “lo normal”?

Para la reflexión

¿Respondo inmediatamente a los comentarios, chistes y burlas sexistas u homófobas? ¿Aprovecho estas situaciones como oportunidades educativas para trabajar en el respeto a la diversidad?

¿Hablo con mi alumnado sobre el acoso por homofobia y sus consecuencias para las personas que lo sufren?

¿Estoy atento a lo que ocurre en los vestuarios y cómo se sienten los alumnos y las alumnas ante posibles conflictos con los ideales identitarios y sexuales socialmente establecidos?

Identificar otros posibles espacios de los centros educativos donde se producen discriminación, como los patios en sus recreos. Reflexionar sobre qué medidas se pueden tomar al respecto.



Referencias bibliográficas

Arévalo, M. y Sotoca, P. (2017) ¿Me recuerdas? contigo hicimos la actividad más bonita del mundo. Comunicación presentada en las *Jornadas de educación emocional y actividad física*, abril. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://lacajonerademarta.blogspot.com/2017/06/abrazame-la-actividad-y-la-coreografia.html>

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

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

Consell Esportiu del Baix Llobregat (2017). *Juga Verd Play*. Recuperado de <http://ceb-lob.org/>

Fernández, E., Blández, J., Camacho, M.J., et al. (2007). *Estudio de los estereotipos de género vinculados con la actividad física y el deporte en los centros docentes de Educación Primaria y Secundaria: Evolución y vigencia. Diseño de un programa integral de acción educativa*. Memoria de investigación. Recuperado de https://genereiesport.files.wordpress.com/2015/01/estereotipos_genero.pdf

Fernández-Balboa, J. M. (1998). Transcending masculinities: Linking personhood and pedagogy. En C. Hickey, L. Fitzclarence y R. Matthews (Coords.), *Where the boys are* (pp. 121-139). Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Flintoff, A. (1991). Dance, masculinity and teacher education. *Journal of Physical Education*, 31-35.

Fitzpatrick, K.; & Enright, E. (2016). Gender sexuality and PE. En C. D. Ennis (Ed.), *Routledge handbook of physical education pedagogies* (pp. 319-328). Nueva York: Routledge Ltd.

González, A., Arévalo, M. y Camacho-Miñano, M. J. (2018). "Pensar con el cuerpo" en Educación física. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 60, 13-19.

González, A; Arévalo, M.; Sotoca (2015). #BeBreakdancer my friend. Recuperado de <http://bebreakdancer.wixsite.com/myfriend/delacalle>

Hickey, C. & Fitzclarence, L. (1999). Educating boys in sport and physical education: Using narrative methods to develop pedagogies of responsibility. *Sport, Education and Society*, 4(1), 51-62. doi:10.1080/1357332990040104

Ortega, G.; Franco, J.; Giménez, J.; Jiménez, P. (2012). La Tarjeta Blanca de la Fundación Realmadrid. Una propuesta educativa a través de la competición. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, vol. 12, Supl. 1, 37-40. Recuperado de <http://revistas.um.es/cpd/article/view/169421>

Pellicer, I. (2011). *Educación física emocional*. Inde: Barcelona.

Rey, A. & Gonzalez, A. (2017). *El género en los ojos. Estrategias para educar con (y pese a) las fotografías de los materiales curriculares*. Vigo: Universidad de Vigo. Recuperado de http://xeneronosollos.webs.uvigo.gal/El_genero_en_los_ojos.pdf

Ruano, M. T. (2004). *La influencia de la EC en las emociones: un estudio experimental* [Tesis]. Madrid: UPM. Recuperado de http://oa.upm.es/451/1/KIKI_RUANO_ARRIAGA.pdf

Viciano, J. & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative teaching units applied to physical education Changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology* 48, 1, 142-152. Recuperado de <http://hrcak.srce.hr/160782>



Universidad
de Alcalá

UNIDAD DE IGUALDAD