

Educación, currículum y masculinidad en España

Víctor Pérez-Samaniego

Carmen Santamaría-García

Universidad de Alcalá, Spain

Resumen

Este capítulo analiza la evolución socio-histórica de la educación de género y la masculinidad en España en los periodos pre y postdemocráticos. Se revisa en especial el caso de la educación física, dada la influencia que esta materia tiene en la educación de la dimensión corporal de la masculinidad. De acuerdo con el ideario del Régimen Franquista, el periodo de la dictadura (1939-1975) se caracteriza por la educación de una masculinidad heroica al servicio de la defensa de la patria y la fe católica. En las postrimerías del Franquismo y el principio de la democracia, se preconiza una educación mixta que mantiene la separación de los modelos masculino y femenino de educación, o la asimilación por las mujeres de un currículum eminentemente masculino. La llegada de la LOGSE (1990) supone el primer momento en que se plantean modelos de igualdad y coeducación en la legislación educativa española. Sin embargo, la hegemonía de una masculinidad heroica, basada en la competitividad, la agresividad y el individualismo, pervive en gran medida en la cultura profesional y en la formación del profesorado de educación física.

1. Desarrollo socio histórico de la educación de género en España

La preocupación educativa por los aspectos referidos al género resulta relativamente tardía en España. El periodo de la dictadura franquista (1939-1975), marcado por un carácter tradicionalista, el tardío desarrollo de los núcleos urbanos –que se impulsó en el periodo desarrollista en torno a los años 1960- y el aislamiento a las influencias culturales del extranjero amortiguó el influjo de los cambios en el papel de la mujer y el hombre que se producían en el resto de Europa. Sin embargo, en la recta final de la dictadura y, sobretodo, con la llegada de la democracia se producen grandes cambios sociales que influyen en el tratamiento educativo de las cuestiones de género.

De entre los diversos aspectos de la vida social y cultural en los que tiene cabida la educación de género, el cuerpo ocupa un lugar destacado ya que es el sustrato directo de nuestra masculinidad o feminidad. Desde la sociología, diversos autores se han ocupado de analizar las relaciones entre el cuerpo y su concepción con el contexto sociocultural e histórico (Fallon, 1994; Shilling, 1993; Starobinsky, 1991). De acuerdo con Freund y McGuire (1991), estas relaciones se dan en un doble sentido. Por una parte el contexto sociocultural influye en determinar la significación y la importancia del cuerpo o ciertos aspectos relacionados con lo corporal. Refiriéndose al concepto de *construcción social del cuerpo* estos autores plantean que la sociedad y la cultura, en cierta medida, contribuyen a dar forma a sus miembros como si se tratara de moldes para troquelar objetos. Así ocurriría, por ejemplo, con los pies vendados de las mujeres chinas, la ablación del clítoris, los corsés de las mujeres del siglo XIX o la cirugía estética en la actualidad. Pero, la influencia social más poderosa sobre el cuerpo se produce indirectamente mediante la *construcción de las ideas sobre el cuerpo*. No todas las sociedades ni en todos los momentos históricos se comparten las mismas ideas sobre el cuerpo sano, bello o, en definitiva, socialmente aceptable. De entre los muchos y muy diversos factores socioculturales que intervienen en la formación de las ideas sobre el cuerpo, el género ocupa un lugar destacado (Freund y McGuire, 1991:8):

“En relación con el género, por ejemplo, en nuestra sociedad solemos pensar que las mujeres no pueden o no deben llevar objetos pesados. La expectativa de que las mujeres sean débiles y el hecho de que sean tratadas como tales cierra un círculo vicioso con el siguiente resultado: las mujeres no desarrollan su fuerza.”

Aunque el cuerpo está presente en todo momento en la educación (y en cualquier acontecimiento de nuestras vidas), la educación física ocupa un papel privilegiado en la construcción social del cuerpo y en la construcción de las ideas sobre el cuerpo. En concreto, en este artículo pretendemos mostrar como en la historia reciente de España la educación física ha servido para legitimar determinadas concepciones sobre el papel que los hombres deben jugar en la sociedad. Ya sea de manera explícita, mediante declaraciones político-educativas, o implícita, en las identidades de los docentes o en el valor ideológico de las prácticas que proponen, la educación física influye en la dimensión corporal de la masculinidad.

2. Educación de género y masculinidad en el franquismo

El advenimiento de la democracia en 1975, que puso fin a más de tres décadas de dictadura franquista, es probablemente el principal hecho que ha marcado la historia reciente de España. De ahí que para dibujar la evolución de la educación de género en España quepa diferenciar entre los periodos pre y post democráticos.

La educación en el franquismo (1939-1975) se caracterizaba por la separación drástica entre niños y niñas no solo en distintas aulas, sino en escuelas y espacios institucionales diferenciados con fines y prácticas educativas divergentes. En la primera etapa de este periodo (1939-1960), en la que la escuela tenía una función fundamentalmente alfabetizadora y adoctrinadora de la ideología del Régimen, la educación física no era considerada una materia como tal. La segregación por sexo quedaba patente en las asociaciones juveniles que se ocupaban de la educación no formal y que estaban controladas directamente por el Régimen a través de órganos verticales.

La Sección Femenina fomentaba aquellas actividades, conocimientos y capacidades que se consideraban intrínsecamente femeninas y que estaban ligadas básicamente a la crianza de los hijos, el cuidado del hogar ya la complacencia del hombre, como da cuenta este extracto del discurso pronunciado por su fundadora Pilar Primo de Rivera el 15 de enero de 1939:

"Tenéis que daros cuenta que a las camaradas de las Secciones Femeninas hay que formarlas y enseñarles nuestra doctrina sin apartarlas para nada de la misión colosal que, como mujeres, tienen en la vida. El verdadero deber de las mujeres para con la Patria es formar familias con una base exacta de austeridad y de alegría en donde se fomente todo lo tradicional (...).

Así, pues, junto con la educación deportiva y universitaria, irá esa cosa que las prepare para que sean el verdadero complemento del hombre. Lo que no haremos nunca es ponerlas en competencia con ellos, porque jamás llegarán a igualarlos y en cambio pierden toda la elegancia y toda la gracia indispensable para la competencia. Y ya veréis cómo estas mujeres, formadas así con la doctrina cristiana y el estilo nacional sindicalista, son útiles en la Familia, en el Municipio y en el Sindicato."

Este ideario de la Sección Femenina hace explícito que el papel de la mujer está supeditado al del hombre “al que jamás llegará a igualar”. Por tanto, las cualidades propias de la mujer, y que por tanto *deben* desarrollarse, serían aquellas que, por una parte, garanticen un cuerpo sano para la gestación y la crianza (eficacia reproductiva) y, por otra, sirvan de reclamo para al hombre, como la elegancia, la gracia y la belleza. Estas creencias actuaban como justificación biológica del papel pasivo y sumiso de la mujer (Wolf, 1991). Debido a su rol reproductor, la belleza se correlaciona con la fertilidad, lo que la convierte en una cualidad imperativa de la mujer. Mientras los hombres, que luchan entre sí para poseer a las mujeres más bellas y fértiles, personifican la fuerza o, más propiamente, la condición física. En resumen, la mujer, por su naturaleza, debe buscar ser bella *para* el hombre. Las actividades gimnásticas y las danzas son en esta época las actividades físicas preferidas para conseguir este fin.

El Frente de Juventudes sería el equivalente masculino de la Sección Femenina. Con igual inspiración falangista, el papel del hombre que preconiza el Frente de Juventudes se caracteriza por virtudes como el sacrificio, la lealtad o el sentimiento de servicio a la patria. El deporte y la educación física son vistos como instrumentos para el adoctrinamiento de los jóvenes en el acatamiento de la autoridad y la obediencia al ideario del régimen

De entre los ideólogos o “teóricos” del imaginario masculino del franquismo destaca el general José Moscardó, (conocido por su participación en la batalla del Alcazar de Toledo y posteriormente presidente del Comité Olímpico Español y Delegado Nacional de Deportes de F.E.T y de las J.O.N.S), que se muestra totalmente convencido de las infinitas potencialidades y virtudes de la educación física dirigida a los jóvenes, obviamente, hombres. Moscardó (1941:21) considera un signo de modernidad el que los gobiernos recurran a la educación física como vehículo o canal de formación de sus jóvenes en los siguientes términos:

“El deporte y la educación física, por su poder extraordinariamente educativo, se han convertido en la actualidad en arma de gobierno que todos los pueblos esgrimen cuando piensan en la formación de sus juventudes, y ello es común a los pueblos grandes como a los pequeños, a los extensos como a los reducidos, a los de todas las morfologías, a todas las razas fuertes, a todos, en una palabra, a los que quieren valerse por sí mismos para contar con un puesto en el concierto mundial, o quieren labrar y defender por sí su independencia”.

El deporte y la educación física se convierten en prácticas privilegiadas para conformar los cuerpos de los jóvenes de acuerdo con virtudes imprescindibles para la consolidación del Régimen (Moscardó, 1941:23).

“Es por este medio (el deporte) por el que se ejercita una DISCIPLINA, una SUBORDINACIÓN, el ACATAMIENTO a la autoridad de un árbitro, el SOMETIMIENTO a unas reglas o leyes, la ACEPTACIÓN CABALLERESCA de un revés, el ejercicio de una VOLUNTAD DE VENCER, la LUCHA noble, la RESISTENCIA a la fatiga, la TENACIDAD, la COHESIÓN, el ESPÍRITU DE LUCHA, la CONFIANZA EN SÍ, en una palabra, todas esas virtudes morales que elevan al hombre y lo hacen más apto para cumplir sus fines, que no son sino LABORAR POR LA PATRIA ACERCÁNDOSE A DIOS”. (Mayúsculas en el original).

Además de estas virtudes, la educación física tiene para Moscardó (1941:23) un papel higiénico que en el caso de los hombres no se supedita a ningún fin (la crianza o el agrado estético), sino que constituye una finalidad moral en sí misma, ya que aleja a los jóvenes de vicios o tentaciones malsanos.

“El deporte, por su calidad, por su condición, tiene un PODER EDUCATIVO, UN PODER DISCIPLINANTE, UN PODER HIGIÉNICO, MORAL Y MATERIALMENTE HABLANDO, que sería ciego o suicida negarlo o tan sólo despreciarlo. Es por este medio por el que se consigue que una sociedad que trabaja o estudia encamine sus pasos al campo de deportes, donde cultiva sus músculos, sus pulmones, su organismo en general, en lugar de encaminarse a lupanares. Es por este medio por el que una juventud se dirige los domingos a la sierra, cargada su espalda con un morral y sus hombros con un par de esquís, regresando henchida de oxígeno y de sol o después de luchar con la ventisca y con los elementos atmosféricos, sin rojeces de vino y de lujuria, groserías ni ‘chiribís’”. (Mayúscula en el original).

Este ideario perdura hasta bien entrado el periodo de la dictadura. Al Frente de Juventudes le sucedió en 1960 la Organización Juvenil Española (OJE). Con una estructura claramente

militar, el ideario de la OJE se refleja en once puntos a los que sus miembros deben juramento.

- Amar a Dios y levantar sobre este amor todos mis pensamientos y acciones.
- Servir a mi Patria y procurar la unidad entre sus tierras y entre sus hombres.
- Hacer de mi vida, con alegría y humildad, un acto permanente de servicio.
- Sentir la responsabilidad de ser español dentro de la necesaria comunidad de los pueblos.
- Recordar que el estudio y el trabajo constituyen mi aportación personal a la empresa común.
- Vivir en hermandad con mis camaradas y ser sobrio en el uso de mis derechos y generoso en el cumplimiento de mis deberes.
- Defender la justicia y luchar por imponerla aunque su triunfo signifique mayor sacrificio para mí.
- Afirmar la libertad en cada hombre, sometiendo la mía al imperio de la norma justa y al respeto a mis superiores.
- Mantener dignamente mi condición de joven y aceptar con gratitud la enseñanza de los mayores.
- Honrar con la lealtad de mi conducta la memoria de todos los que ofrecieron su vida por una España mejor.
- Perseverar y conservar frescas en la memoria cada mañana las anteriores afirmaciones, para sentirme activo en el seno de la Organización Juvenil Española.

Este carácter militar, patriótico y confesional del Frente de Juventudes y la OJE caracteriza la educación masculina en la última etapa del franquismo. El contacto con la naturaleza, el ejercicio y la práctica de deportes de equipo son los instrumentos educativos fundamentales en esta tarea de crear una juventud masculina sana que pueda defender la patria e incrementar su riqueza productiva. Se trata de prácticas que buscan explícitamente educar a un hombre que ejerza su poder patriarcal en pos de la defensa y desarrollo patriótico. La mujer, sencillamente, debe estar a su servicio.

3. Educación de género y masculinidad en el periodo democrático.

En la última etapa del franquismo emergen movimientos que reclaman la igualdad del hombre y la mujer en distintos ámbitos sociales y el papel de la educación en la consecución de este propósito. A partir de los años 60 se aprecian tímidos cambios educativos, como la progresiva implantación de la enseñanza mixta que significó la convivencia física de niños y niñas, si bien no se cuestionaba el mantenimiento de dos modelos educativos bien diferenciados en función del sexo. A las niñas se les seguía impartiendo las enseñanzas del anterior modelo femenino, para dejar bien patente que ellas seguirían siendo quienes se encargarían de la esfera doméstica. Los niños, en cambio, según recibiendo una formación de acuerdo con el ideario de defensa de la patria y fe católica propios del Régimen.

La Ley General de Educación Básica de 1970, que establecía la obligatoriedad de la Enseñanza hasta los 14 años, es la primera ley educativa que plantea un único currículum para niños y niñas. Esta primera iniciativa en pos de la igualdad de género se inspira en un modelo de asimilación: se generaliza un modelo educativo pensado para el género masculino al que se incorporan las alumnas dejando de lado y quitando, por tanto, validez a lo que había sido el modelo de educación femenina. Las alumnas *deben* incorporarse a un tipo de enseñanza pensada por y para los hombres.

La llegada de la democracia (1975) y el posterior periodo de transición supusieron un impulso rupturista con las ideologías procedentes del franquismo. Los primeros años de la democracia española estuvieron caracterizados por una gran tensión política y social motivada por las dificultades en compaginar la transición de un sistema político oligárquico y dictatorial a una democracia participativa. No obstante, los vertiginosos cambios sociales afectaron de lleno al papel tradicionalmente asignado al hombre y la mujer. La superación de un modelo patriarcal del estado impuso transformaciones que tuvieron un reflejo paulatino en el ámbito educativo, aunque tardaron unos años en reflejarse en el currículum educativo oficial.

La promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1991 supone un avance cualitativo en este proceso. Por primera vez la legislación educativa recoge la necesidad de reconsiderar toda actividad educativa a la luz de los principios de igualdad de oportunidades sociales entre los sexos. En su Preámbulo la LOGSE manifiesta: "El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita confirmar su propia y esencial identidad...". El Título Preliminar, hace referencia a la efectiva igualdad de derechos

entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas (Artículo 2º, apartado c).

En esta dinámica rupturista con los principios educativos del Régimen franquista, las corrientes e iniciativas emancipadoras tienen un carácter igualitarista, que se traducen en la demanda de una educación que permita a las niñas hacer lo mismo que los niños. Se busca transformar el currículum de modo que se eviten referencias y prácticas que explícita o implícitamente puedan conllevar un trato discriminatorio para la mujer. Como reacción al trato segregacionista del franquismo, los tratos diferenciados entre niñas y niños se perciben como discriminaciones. Se impone así la visión igualitarista de un feminismo radical orientado a preparar a la mujer para alcanzar los espacios de poder del hombre.

Este espíritu igualitarista inspira a partir de los años 90 un nutrido número de movimientos de renovación pedagógica de carácter feminista. No obstante, en educación física el impacto de este tipo de propuestas ha sido relativamente menor con respecto a otras materias como la lengua o la literatura probablemente debido a que el cuerpo de maestros de educación física supera con creces al de maestras. Con todo, algunas iniciativas como la crítica a una educación física basada en los deportes tradicionalmente masculinos, la eclosión de propuestas “alternativas” que, en principio, no otorgan ventaja a los chicos frente a las chicas, los juegos cooperativos o tradicionales que reducen o eliminan el enfrentamiento y la agresividad pueden interpretarse como el reflejo de la visión igualitarista en la educación física. Finalmente, aunque de manera casi testimonial, algunos grupos de renovación pedagógica se plantean extender a los alumnos la práctica de actividades asociadas a la feminidad, como la danza o la expresión corporal.

Paradójicamente, al negar o minusvalorar las diferencias entre hombres y mujeres, el igualitarismo reproduciría la devaluación de la feminidad, y supondría una transmisión mecánica de las visiones patriarcales que identifican la emancipación con la usurpación del poder. En educación física, además, los planteamientos igualitaristas propugnan actividades físicas artificiales, alejadas de las corrientes socioculturales que inspiran y justifican dicha materia escolar. Tampoco se tiene en cuenta que la masculinidad dominante es poder, pero también limitación y debilidad. Los comportamientos y prácticas masculinizantes a las que hemos aludido en el apartado anterior incluyen la agresividad contra sí mismo y contra los demás, el poder físico, el trabajo rudo y, en definitiva, una tensión emocional interiorizada a

lo largo del proceso de socialización. El deporte juega un papel muy importante en la pervivencia de estas concepciones heroicas de la masculinidad.

Desde los presupuestos ideológicos del feminismo de la diferencia hoy día se reclama, más o menos tímidamente, que las cuestiones de género sean tratadas desde la equidad. Es decir, que a los niños y niñas se les trate igual en aquello en lo que sean iguales, y forma distinta en aquello que sean diferentes. Esta corriente del feminismo parte de una relativa crítica a la escuela mixta como solución universal a los problemas de la igualdad de género. Es más, se reclaman espacios educativos segregados en los que niños y niñas puedan convivir con sus iguales y desarrollar sus diferencias.

El deporte es un ejemplo de cómo la segregación por sexo no supone necesariamente discriminación de género. En la mayoría de los deportes se extienden las modalidades masculinas y femeninas, sin que por ello se reclame que hombres y mujeres deban participar conjuntamente en ellas ya que sus diferencias biológicas privarían a las mujeres de la posibilidad de medirse a los hombres en igualdad de condiciones. En definitiva, la segregación por sexo en el deporte crea condiciones equitativas que permitan el enfrentamiento entre iguales.

Evidentemente, no se trata de trasladar este modelo competitivo a la educación en general o a la educación física en particular, donde debería primar la participación frente a la excelencia. Una educación física mixta y coeducadora debería ser la base donde lógicamente se reflejen los conflictos sociales entre hombres y mujeres, y se aprenda a resolverlos desde una perspectiva no discriminatoria para nadie, que favorezca el respeto entre los sexos y la igualdad de oportunidades. Precisamente por ello hace falta cuestionar la idea romántica de que la educación física igual, basada en la creación de actividades *ad hoc* aisladas del contexto social, da las mismas oportunidades a todo el alumnado. La segregación puede ser un recurso precisamente para fomentar la participación equitativa que está en la base de cualquier proceso educativo tendente a la coeducación.

4. Educación de género y masculinidad en la formación del profesorado

La docencia, especialmente en los primeros niveles educativos, ha sido considerada en España una profesión tradicionalmente femenina. La educación física, materia impartida

fundamentalmente por hombres, constituye una excepción. Este hecho nos sitúa en la importancia que tienen las cuestiones de género en la formación de los maestros y maestras en general, y los de educación física en particular.

El origen y desarrollo de la formación del profesorado en España discurre paralelo a los acontecimientos sociales e históricos que hemos reflejado más arriba. Durante gran parte del siglo XX, la formación de maestros se desarrolló en las denominadas Escuelas Normales, centros de formación anejos a los colegios de formación primaria. La formación de maestros de educación física, sin embargo, tuvo un camino diferente. Entre las causas de esta formación específica cabe citar el bajo estatus proporcionado a la materia y, más importante para el tema que nos ocupa, las orientaciones políticas conferidas a la formación de sus docentes.

La Escuela de Educación Física, creada en 1933, es la primera institución que se encarga específicamente de la formación del profesorado en educación física (Casterad y Plana, 1996). Desgraciadamente, con la llegada de la Guerra Civil (1936), las labores de formación de este centro quedarán paralizadas hasta bastantes años después. Se abre así un periodo en el que la formación de maestros y maestras viene condicionada por el espíritu del Movimiento Nacional. La educación física y la formación de su profesorado adquiere un claro componente político de acuerdo con los principios de orden y sometimiento a la autoridad propios del Régimen franquista. Así lo demuestra el hecho de que la Delegación Nacional del Frente de Juventudes emitiera mensualmente los contenidos y las orientaciones didácticas que regían la docencia de la educación física (Pastor Pradillo, 1997).

A partir de 1940 se encargó al Frente de Juventudes la formación política, física y premilitar de los jóvenes. Esto provocó una separación del profesorado de educación física respecto a las condiciones profesionales del resto de docentes (Vázquez, 1989). Más importante que la formación en la materia, resultaba la profunda fe católica, las buenas costumbres y el patriotismo (Beltrán, 1991). En este contexto, y como consecuencia de un proceso de capacitación de mandos y dirigentes juveniles iniciado en los años 1938 y 1939 en la llamada “zona nacional”, se crearon en 1941 dos centros de formación: la Academia Nacional de Mandos e Instructores “José Antonio” para los hombres y la Escuela “Isabel la Católica” para las mujeres, ambas bajo el auspicio del Frente de Juventudes y la Sección Femenina respectivamente (Fernández Nares, 1993). Sus sucesivos planes de estudio (1945 y 1950)

reflejan la clara orientación ideológica afín a los principios del Régimen. La educación física, bajo la denominación de “Educación Física y su Metodología”, se impartirá en los tres años de carrera con una dedicación de tres horas semanales, y la obligatoriedad de asistir a un campamento del Frente de Juventudes, para los maestros, o la Sección Femenina, para las maestras. La segregación por sexo alcanzaba también a los contenidos, ya que a los maestros se les proporcionaba una formación en anatomía y fisiología, técnica deportiva y actividades en la naturaleza de la que carecían las alumnas (Romero, 1995).

La Ley General de Educación de 1970 supone un cambio importante en la concepción de la enseñanza de la educación física y refuerza su presencia en la formación del profesorado mediante el Plan Experimental de 1971 (vigente hasta 1991) en el que la asignatura “Didáctica de la Educación Física” pasa a formar parte de las asignaturas troncales de las distintas especialidades. Inspirado en una concepción tecnológica de la enseñanza, el Plan Experimental se caracteriza principalmente por el diseño de programas encaminados a entrenar científicamente al futuro profesorado en las técnicas o competencias para el desempeño de una enseñanza eficaz a partir de objetivos y los métodos de enseñanza establecidos por expertos. No obstante, en cuanto educación física Romero (1995) señala que en el Plan de 1971 no se dan unos mínimos comunes a todas las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB. En los programas de la “Didáctica de la Educación Física” predominan referencias muy vagas al desarrollo de las cualidades físicas y las bases epistemológicas, mientras que no aparecen nociones de anatomía, fisiología, psicología o sistemática del movimiento. Las consideraciones pedagógicas se limitan a indicaciones morales o de gestión de la clase. Las implicaciones sociales o culturales de la educación física o el deporte, como las cuestiones de género, sencillamente no se tienen en cuenta. Por tanto, las reformas educativas del tardofranquismo no afectan a las tradicionales concepciones de género de la formación del profesorado de educación física.

En la década de los setenta, la escasez de especialistas en educación física y la existencia de unas condiciones laborales muy deficientes con respecto a las del resto del profesorado –su sueldo era menos de la mitad- hicieron que muchos de estos primeros especialistas optaran por otros ámbitos profesionales. Ante la necesidad de profesorado de educación física se dio cabida a entrenadores y monitores deportivos –en su mayoría hombres-, en su mayoría hombres provenientes del ámbito del deporte de rendimiento. Esta solución acentuó el modelo competitivo del deporte escolar y el planteamiento de las clases de educación física basado en

la superación y la excelencia deportiva. Los maestros son vistos, y en gran medida se ven a sí mismos, como el primer eslabón en la selección de talentos deportivos.

5. Consideraciones finales

La actual formación de maestros de educación física viene regulada por la promulgación en 1990 de la LOGSE, y el Real Decreto 1440/1991 que impulsan un cambio importante en la formación del profesorado. En esta última normativa se establecen los nuevos títulos de maestro con sus diversas especialidades, entre las que se incluye la de “Maestro-especialista en educación física”. Asimismo se establece que en la educación primaria solo los maestros especialistas tendrán competencias en las áreas de Música, Idioma Extranjero y Educación Física. En los estudiantes de las distintas especialidades se reproduce el modelo de distribución por sexos de los cuerpos docentes en las escuelas: priman las estudiantes excepto en la especialidad de educación física. Esto podría considerarse un signo de que poco ha cambiado, y que la educación física sigue siendo el “coto masculino” de la formación del profesorado. Sin embargo, no es del todo así. En la actualidad el plan de estudios de “Maestro: especialista en educación física” incluye materias tradicionalmente dirigidas a las maestras como danza o expresión corporal. Además, el profesorado universitario de magisterio incluye cada vez más el tratamiento crítico de las cuestiones de género en materias diversas. Las relaciones del género con el deporte, la salud o la industria del *fitness* y la belleza son consideradas por un creciente número de docentes universitarios como reflexiones necesarias para que el futuro profesorado pueda comprender las implicaciones actuales de la educación física.

Más allá de las reformas legislativas, estos movimientos internos resultan esenciales para potenciar cambios reales que desafíen las concepciones tradicionalistas de género en la formación del profesorado. Brown (1999, 2002) y Brown y Rich (2000) ponen de relieve cómo las concepciones de la educación física de los estudiantes nacen y, a la vez, alimentan una concepción hegemónica de la masculinidad caracterizada por ser blanco, europeo, mesomorfo, de clase media, heterosexual, con disposición a la competitividad y dominante físicamente. La hegemonía de esta identidad masculina sitúa a las múltiples identidades de género en una posición de complicidad, subordinación o marginalización con respecto a ella. La formación inicial puede contribuir a perpetuar estas formas hegemónicas de masculinidad o bien a cambiar las creencias sobre las que se asienta.

En cuanto a su aplicación práctica, estos estudios permiten explicitar, compartir y contrastar las historias entre los docentes y los estudiantes. Poner en evidencia relatos de docentes que (no) se correspondan con las identidades hegemónicas sirve, además de para hacer visibles dichas realidades, para que los estudiantes sean conscientes y entiendan la problemática de determinadas suposiciones que dan por hechas. De esa forma, el futuro profesorado puede tomar una conciencia crítica del modo de pensar sobre sí mismos en general y, en particular, como docentes de educación física.

Bibliografía

Beltrán, F.: Política y reformas curriculares. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universitat de València. València: 1991.

Brown, D.H.K.: Complicity and reproduction in teaching physical education. En: Sport, Education and Society, 42 (1999), 143-159.

Brown, D.H.K.: Living links and gender resources: the social construction of masculinities in teaching physical education. Doctoral Dissertation (unpublished), Universidad de Loughborouhg 2002.

Brown, D.H.K. & Rich, E.: Gender positioning as pedagogical practice in teaching physical education. En Penney, D Ed: Gender and Physical Education, Routledge: Londres 2001 (17-36).

Casterad Seral, J. & Plana Galindo, C.: La EF en España durante el primer tercio del S. XX (1900-1937). En: Actas Del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas de Magisterio: Guadalajara 1996 (pp. 63-73).

Fallon, A.: Culture in the mirror. Sociocultural determinants of body image. In Crash, T.F. y Pruzinsky, T. (Eds) Body images. Development, deviance and change. Guilford: Nueva York 1994 (80-109).

Fernández Nares, S.: La Educación Física en el Sistema Educativo Español: La formación del Profesorado, Universidad de Granada: Granada 1993.

Freund, P. & McGuire, M.: Health, illness and the social body. Englewoodclifs: New Jersey 1991.

Moscardó, J.: El poder educativo del deporte. Revista Nacional de Educación, 1 (1941), J, 21-23.

Pastor Pradillo, J.L.: El espacio profesional de la educación física en España. Génesis y formación (1883-1961) Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá: Alcalá de Henares 1997.

Romero Cerezo, C.: Incidencia de un programa de formación inicial del maestro de educación física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente, Doctoral Dissertation (unpublished), Universidad de Granada: Granada 1995.

Shilling, C.: The social body and social theory. SAGE & TCS: Londres 1993.

Starobinsky, J.: Historia natural y literaria sobre la percepción corporal. In: Feher, M. Ed.: Fragmentos para una historia del cuerpo humano.: Taurus: Madrid 1991 (357-389).

Vázquez, B.: La Educación Física en la Educación Básica. Gymnos: Madrid 1989.

Wolf, A.: El mito de la belleza. Emecé: Barcelona 1991.