

3.2

Gènere en els plans d'estudi del grau de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport una assignatura pendent?

Maria Prat Grau

Transformant el currículum des de la mirada de gènere

L'àmbit de l'activitat física i l'esport es caracteritza per una forta tradició patriarcal amb una gran presència d'activitats altament estereotipades. Les situacions de gran desigualtat es fan visibles en totes les seves dimensions: escassa participació de la dona en l'esport d'alt nivell, dificultats per accedir als àmbits de direcció i gestió a les entitats esportives, baixa presència de dones en el cos de tècnics esportius, desigualtats en la participació femenina a totes edats en relació amb els nois, o un progressiu abandonament de la pràctica esportiva de les noies a partir de l'adolescència, són una mostra de les problemàtiques que es fan evidents al nostre entorn. Malgrat que en els darrers anys s'han fet progressos extraordinaris i que fins i tot algunes persones parlen de la «revolució de les dones», en aquest àmbit, encara són moltes les barreres i problemàtiques que queden per superar. És en aquest sentit que la universitat, com a motor de canvi, té un paper molt important participant de manera activa per fer front a aquestes desigualtats socials, incorporant propostes on es

reflexioni sobre la cultura de gènere des de la pròpia institució (canvis estructurals) i també en els plans d'estudi de les facultats o centres de formació d'educació superior.

Han passat deu anys des de la promulgació de la Llei orgànica 4/2007 de les universitats i de la Llei 3/2007 per a la igualtat efectiva entre homes i dones, on es proposava «incorporar la perspectiva de gènere en els plans d'estudis» dels graus i postgraus universitaris. Des d'aleshores fins ara s'han incrementat els grups de recerca i les investigacions sobre els temes de gènere i s'han iniciat alguns canvis modestos en les estructures de gestió universitàries. Però, i en la docència? S'han fet canvis reals en els plans d'estudi dels futurs professionals? Tenim encara una assignatura pendent?

La nostra preocupació és saber si s'ha incorporat la perspectiva de gènere als plans d'estudis de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (CAFE).

Concretament, el que ens interessa saber és en quina mesura i de quina manera s'incorpora la perspectiva de

gènere en el currículum universitari de l'alumnat de CAFE de l'Estat espanyol. Per aquest motiu, en aquest article volem donar a conèixer els resultats d'un estudi¹⁵ portat a terme per investigadores de diferents universitats espanyoles on s'aborden dues qüestions principals:

- Anàlisi de la presència o absència de la perspectiva de gènere en els plans d'estudi. Una visió més quantitativa.
- Anàlisi del discurs de gènere en aquelles assignatures on sí que s'incorpora la perspectiva de gènere. De quina manera es fa? Com es fa? És a dir, una mirada més qualitativa.

A partir de l'any 2007 són molts els estudis i investigacions realitzats en l'Estat espanyol que analitzen la incorporació dels temes de gènere en els currículums universitaris, i d'una manera especial aquells vinculats a l'àmbit educatiu. Molts d'ells coincideixen a denunciar que la incorporació de la perspectiva de gènere és pràcticament nul·la. Posant el focus en l'àmbit de l'activitat física (AF) i l'esport (E), podem remarcar que els estudis i investigacions sobre aquest aspecte constitueixen un autèntic cos teòric (Devis-Devis, 2012), i la seva incorporació és fonamental per transformar les relacions tradicionals de gènere a través de l'AF i E. Constatar, doncs, que hi ha grans aportacions teòriques és important però no suficient si no es passa de la teoria a la pràctica.

Existeix una cultura professional on els discursos i pràctiques patriarcals estan molt arrelats —a vegades de manera inconscient— i incorporar la perspectiva de gènere

en els graus universitaris encara es considera una qüestió poc rellevant per a la professió.

Això, a la pràctica, es tradueix que «el gènere és important, però hi ha altres temes que encara ho són més» i per això acaba ocupant un lloc marginal en els plans d'estudis, o simplement no hi és present.

Ja des dels anys vuitanta han existit diferents iniciatives per transformar el currículum i promoure la incorporació de la perspectiva de gènere en els estudis universitaris de diferents disciplines acadèmiques. Per poder fer efectiva aquesta transformació curricular s'han aportat diferents conceptes com ara «estudis de la dona» (*women's studies*), o estudis de gènere, perspectiva feminista, o *gender mainstreaming*, entre d'altres.

D'altra banda, la revisió de la literatura sobre el tema, les teories feministes i les teories d'elaboració del currículum, ens han permès dissenyar el plantejament d'aquest estudi. Una contribució especial per a aquesta recerca ha estat l'aportació de l'anomenada *Phase Theorie* de Tetreault (1986) dissenyada per avaluar precisament les diferents maneres d'incorporar els coneixements sobre les dones i les relacions de gènere en diferents contextos.

La proposta de Tetreault consisteix a establir cinc fases o nivells d'inclusió dels coneixements de gènere en els estudis: 1. Coneixement del masculí; 2. Coneixement compensatori; 3. Coneixement bifocal; 4. Coneixement feminista; 5. Coneixement multifocal o relacional. La primera fase considera l'experiència masculina

com l'experiència universal i amb un caràcter clarament androcèntric. La segona fase, en prendre consciència de l'oblit o invisibilitat de les dones, incorpora alguns noms o referències a les dones, tot i que es pot reforçar la idea que la majoria de dones són irrelevantes o no mereixen l'atenció tret d'algunes excepcions. El plantejament bifocal de la tercera fase presenta l'experiència humana com una dicotomia del món femení i el món masculí, reforçant les diferències entre l'un i l'altre.

D'aquesta manera es corre el risc de posar èmfasi en la passivitat femenina o la victimització de les dones, a banda de no tenir present les diferències entre les dones i homes. El plantejament feminista de la quarta fase posa l'atenció en les dones i té present la intersecció amb altres categories socials com classe, ètnia, orientació sexual. Finalment, la fase cinquena fase incorpora les experiències dels homes, amb un enfocament plural i holístic que valori l'experiència d'uns i altres superant dicotomies de fases anteriors.

Posteriorment, altres autors han complementat cadascuna de les fases, de manera que la proposta ha anat evolucionant, i s'ha considerat que aquestes fases o nivells no són necessàriament purs sinó que alguns es poden solapar.

A continuació, plantejarem la metodologia i la mostra de la recerca, aprofundirem de manera especial en l'anàlisi dels resultats de l'estudi, i finalment n'exposarem les conclusions més rellevants.

Mostra de l'estudi, metodologia i resultats

De les 17 comunitats autònomes de l'Estat espanyol i d'un total de 37 universitats públiques i privades que ofereixen estudis de grau en CAFE, s'ha fet una selecció d'una mostra d'un total de 16 universitats identificant els diferents territoris. Un d'aquests centres no oferia accés als materials curriculars considerats necessaris per a la recerca i per això va ser exclòs de l'estudi.

Durant el curs acadèmic 2012-2013 es va recollir informació sobre les anomenades guies docents corresponents als quatre anys que configuren el grau dels plans d'estudis dels CAFE de les universitats de la mostra.

Les guies docents són els documents que elabora el professorat per donar a conèixer les diferents assignatures i s'elaboren seguint una estructura que determina l'ANECA¹⁶. Aquests materials han de ser públics i assequibles a tothom, i configuren l'essència dels elements bàsics que orienten i guien cada assignatura.

El treball va comportar dues fases. En la primera fase es va fer una anàlisi descriptiva per valorar la presència o absència de gènere en els diferents apartats de les guies docents: nom de l'assignatura, nombre i tipologia de crèdits (obligatòria/optativa), competències, continguts, objectius, activitats formatives, avaluació i bibliografia. En total es va fer l'anàlisi de contingut de 763 guies docents a partir de la cerca dels termes següents: coeducació, mixt, discrimina-

¹⁶ ANECA, Agencia Nacional de Evaluación, Calidad y Acreditación.

ció, equitat, igualtat, feminisme, gènere, sexe, home/homes, dona/dones. L'aproximació als resultats es va fer a partir d'una anàlisi global del conjunt de dades obtingudes.

Posteriorment, en una segona fase, es va realitzar una anàlisi més qualitativa sobre aquelles assignatures que sí que incorporaven algun dels termes descrits en algun dels apartats de la guia. En aquesta fase es va realitzar una anàlisi del discurs on es valorava el tipus de llenguatge, les idees, creences, valors de les persones que l'havien dissenyat, i es reflexionava sobre el contingut que s'aportava i es posaven de manifest les possibles absències.

Les dades obtingudes de l'estudi ja configuren una primera part dels re-

sultats obtinguts i ens han permès classificar i agrupar el conjunt d'assignatures en les cinc categories de la proposta de Tetreault amb les corresponents adaptacions aplicades a l'àmbit de l'AF i E.

Les categories s'han agrupat en els nivells següents: 1. Absència de coneixements sobre les dones i la seva experiència; 2. Presència superficial o políticament correcta; 3. Reproduint dones (dèbils, pacífiques i oprimides) i homes amb els rols tradicionals; 4. Reconeixent la feminitat i les múltiples diferències, i 5. Transformant les relacions de gènere.

En la taula 1 es poden veure el conjunt d'assignatures i la seva distribució segons les categories esmentades:

TAULA 1
Guies recollides en cadascuna de les categories

Categoria d'anàlisi	N. guies	%
1. Absència de coneixements sobre dones i la seva experiència	569	74,6
2. Presència superficial o «políticament correcta»	141	18,4
3. Reproduint dones (dèbils, passives i reprimides) i homes	27	3,5
4. Reconeixent la feminitat i les múltiples diferències	20	2,6
5. Transformant les relacions de gènere	7	0,9
Total	569	100%

A continuació, partint dels resultats més descriptius generats en la primera part de l'estudi, farem una valoració més qualitativa de cadascuna de les categories obtingudes.

Absència de coneixements sobre dones i la seva experiència

L'anàlisi de les guies docents ens permet observar que en el 74,6% de les assignatures no hem pogut trobar cap menció a termes relacionats amb la perspectiva de gènere. Per tant, es desprèn que en les diferents àrees de coneixement que formen el pla d'estudi de CAFE (salut, educació, gestió, recreació o entrenament esportiu) no hi apareixen referències explícites a experiències i a la realitat de les dones, o a la influència dels possibles models i relacions de gènere en la pràctica esportiva.

Els estudis previs de Dowling (2013), Wriarth (2002) i Flintoff (1993), entre d'altres, ja ens mostraven amb preocupació que la incorporació de gènere en l'àmbit de l'activitat física i l'esport sempre ha resultat difícil i controvertida.

Sorprenen d'una manera especial les absències de termes rellevants com el de coeducació en assignatures de pedagogia i didàctica. Tampoc trobem referències al terme gènere o sexe en assignatures com Sociologia de l'activitat física i l'esport, quan aquests conceptes constitueixen una categoria bàsica en aquesta matèria educativa, mentre que sí que s'hi reflecteixen altres categories com edat, cultura, o nivell socioeconòmic.

Aquestes absències o omissions s'interpreten com a «ceguera de gènere» deguda a la manca de consciència del professorat universitari de l'existència de les discriminacions de gènere (Donoso i Velasco, 2008) i, per tant, es tradueixen en un no reconeixement

de la necessitat d'incorporar-ho a les seves assignatures. Altres autores ho han identificat com la «por al feminisme» (Weiner, 2000) de les darreres dècades, segons la qual una part de la població mostra un rebuig al feminisme i el considera un tema ja superat sobre el qual no cal posar atenció.

Presència superficial o «políticament correcta»

Un 18,4% de les assignatures incorporen alguna competència explícita a temàtiques de gènere però, posteriorment, en cap altre apartat de la guia (resultats d'aprenentatge, continguts, metodologia o bibliografia) s'hi fa esment. Podem considerar que en aquest gruix d'assignatures s'incorpora el gènere com a competència general del títol perquè la normativa ho indica, però després no es concreta ni es materialitza en cap proposta visible i concreta. Per aquest motiu, considerem aquest conjunt d'assignatures com a «políticament correctes». Es posa la competència de gènere com un dels apartats requerits a la guia de l'assignatura perquè la normativa hi obliga, però a la pràctica no sembla que es tradueixi en cap proposta concreta. Sens dubte això posa de manifest una falta de coherència interna per part de la persona que ha dissenyat la guia didàctica, ja que incorpora el gènere en un dels seus apartats i després aquest aspecte queda diluït en la resta d'apartats o simplement desapareix.

Algunes persones que han investigat sobre el tema creuen que les polítiques actuals de gènere han d'anar acompanyades de recursos i pautes per portar-les a terme ja que el pro-

fessorat pot ser sensible a la temàtica, però després no sap com implementar-la. És així com es fa evident també la necessitat de facilitar recursos i formació al professorat en matèria de gènere, perquè les propostes es puguin implementar posteriorment.

A més, encara que la incorporació de gènere sigui superficial, es pot considerar que gràcies a la normativa vigent ja es produeix un primer pas per establir canvis, però aquest no és suficient. Anguita i Torrego (2009)

Indiquen que són mesures formals que, malgrat que serveixen d'escut davant els requeriments legals, poden ser també una eina per evitar canvis en continguts més profunds. Dit d'una altra manera: el professorat que incorpora el gènere en les competències ja queda cobert davant els possibles requeriments de la normativa, i pot no fer cap tipus de proposta per incorporar-lo de manera efectiva.

Reproduint models i rols tradicionals de dones i homes

Els elements presents en aquesta categoria indiquen que s'incorporen coneixements sobre temes de gènere, però que la manera de presentar-los pot tendir a la reproducció dels models tradicionals de gènere en l'activitat física i l'esport. Per tant, si bé es pot considerar un factor positiu ja que en un 3,5% de les assignatures s'exposen temes que afecten les dones i poden semblar una millora respecte al possible «oblit» o omisió exposat en la categoria anterior, el seu tractament pot ser problemàtic si es reforça la dicotomia home-dona des d'una visió que reforci els rols tradicionals d'un i l'altra.

En una gran part de les assignatures que hem inclòs en aquesta categoria, el subjecte i objecte d'atenció és bàsicament l'home i, quan apareix la dona, s'acostuma a remarcar les diferències en relació amb les seves capacitats motrius, assumint el col·lectiu de dones com un col·lectiu homogeni on s'ignoren les diferències que poden existir entre elles. Les dones continuen representant-se com a «dèbils i passives». S'accentua d'aquesta manera una construcció dicotòmica entre el cos de l'home i la dona que comporta la reproducció de models de gènere hegemònics (Pfiester, 2010) i tradicionals.

Des d'algunes assignatures de sociologia i pedagogia, si només s'exposen estadístiques de participació o falta d'interès per part de les nenes per l'activitat física i l'esport, es pot generar un discurs en què les dones són «el problema» ja que són elles les que participen menys o les que estan menys motivades per la pràctica esportiva, sense aprofundir en les possibles causes. Des del feminisme estructuralista cal reconèixer que les diferències es construeixen socialment i és necessari identificar les relacions de poder en les relacions socials i les organitzacions esportives per qüestionar el model androcèntric dominant. La gestió d'entitats o organitzacions esportives a mans gairebé exclusivament de representants masculins, els models d'esportistes mediàtics que es visualitzen en els mitjans de comunicació, entrenadors, directives, etc. on la presència de les dones és anecdòtica i en cas de ser-hi, sovint és de caràcter sensorialista o marginal, són alguns dels exemples sobre els quals cal flexionar, i que s'aborden en les guies

només amb una mirada restrictiva al model hegemònic actual (reproductor de desigualtats).

En els àmbits més vinculats a la biologia o la salut de les assignatures de CAFE també podem constatar com les dades i sabers mèdics transmesos es corresponen a la població masculina, de manera que el coneixement es transmet com si fos vàlid per als dos sexes. En aquest sentit, Hartman-Tews (2011) assenyala que en la medicina esportiva o teoria d'entrenament el biaix de gènere es dona per omissió de les diferències o per la seva sobredimensió. Així, per exemple, pren una especial atenció la dona embarassada, de manera que només es tenen present els discursos de feminitat davant la maternitat, considerant inadequada qualsevol activitat que posi en risc aquesta funció. D'aquí que tinguin rellevància temes com «activitats físiques durant l'embaràs», «activitats aquàtiques per embarassades», i amb el risc d'orientar únicament el feminisme com a «dèficit» o impediment per a la realització de determinades pràctiques esportives. Aquest tipus d'enfocament pot reflectir una visió protectora de la dona com a ésser dèbil i amb necessitat de garantir la funció i missió reproductora.

Reconeixement de la feminitat i les múltiples diferències

Un 2,6% de les guies analitzades (20 d'un total de 763) reconeixen en alguna part de la guia les aportacions i experiències sobre dones, i donen valors a la cultura esportiva femenina. També es visualitza la diversitat que hi ha entre les dones i entre els homes (no són col·lectius homoge-

nis). Es presenten les nenes, joves i dones com a persones amb interessos i gustos diferents, i no es descriuen com un col·lectiu oprimat, sinó com un grup que participa i aporta a la societat i que enriqueix la cultura esportiva amb les diferents maneres de viure el seu cos i l'activitat física.

El reconeixement de la cultura esportiva femenina implica reflexionar sobre la desigualtat existent entre homes i dones, detectar possibles discriminacions però també identificar situacions on els homes tenen menys presència en activitats considerades tradicionalment «més femenines».

El concepte d'igualtat es planteja com a igualtat de drets i deures però partint del respecte a la diferència, i això no significa fer el mateix uns i altres prenent com a referència únicament el model masculí.

En aquest enfocament es planteja una ruptura de la visió dicotòmica entre homes i dones, feminitat i masculinitat, i es fa referència a les múltiples formes de resistència als models hegemònics existents, i a les possibilitats de generar canvis en els models vigents. El fet de trencar dicotomies ens porta a la reflexió sobre els diferents «significats del cos» i que a la vegada ens portaria a abordar la realitat de persones intersexuals, transgènere o transsexuals, que no hem pogut visualitzar en cap de les guies analitzades de les assignatures incloses en aquesta categoria.

Finalment, ens les assignatures que preveuen el tema de la salut, cal destacar que aquesta no es presenta en termes d'absència de malaltia, sinó

en el sentit de benestar físic, psicològic i social, i s'identifiquen els biaixos existents més enllà de la pràctica de l'activitat física vinculada amb aspectes ginecològics i reproductius (activitat física en l'embaràs, preparació al part, postpart). Tampoc no es posa en relleu la famosa «tríada de l'esportista» —alteracions produïdes per la menstruació, desordres alimentaris o descalcificació dels ossos— considerada com una patologia.

Transformant les relacions de gènere

Tan sols en un 7% de les guies analitzades (7 d'un total de 763) podem trobar aportacions i experiències sobre dones i que emfatitzin la cultura esportiva femenina. En aquesta línia, en l'anàlisi de les guies s'hi veu reflectida una visió crítica i emancipadora de la situació de les dones en l'àmbit de l'activitat física i l'esport. Com indica Flecha (1999), en algunes assignatures es posa de manifest el compromís amb la pràctica i transformació social, es va més enllà del discurs teòric, i se substitueix el dualisme ment-cos per la complexitat de la persona, incorporant els homes en la perspectiva de gènere.

Els elements que aporten i caracteritzen aquest grup d'assignatures són similars als de la categoria anterior ja que reconeixen les diferències, però en aquest cas, es mostra un compromís explícit amb la promoció de la igualtat efectiva entre homes i dones, i una voluntat de millorar i transformar la realitat reconeixent les múltiples identitats existents. A més, es considera que el gènere s'ha de contemplar com una categoria relacional que no es pot aïllar de

l'origen cultural, les característiques socioeconòmiques o la religió, la tendència sexual, l'edat o la discapacitat.

En les assignatures analitzades s'aporten exemples de bones pràctiques per la transformació social que promouen l'apoderament de les dones. Exemples d'aquesta categoria els podem trobar en propostes d'assignatures on s'incideix sobre la necessitat d'incorporar «experiències en l'àmbit de l'AF i que afavoreixen col·lectius minoritaris», la necessitat «d'intervenir per modificar els models tradicionals de gènere» o fins i tot es proposa «desenvolupar un pla d'igualtat en un sistema esportiu».

En una de les assignatures es promou d'una manera especial el pensament crític de l'alumnat a partir de la revisió de les pròpies creences i la identitat professional, i s'assenyala la importància que «l'alumnat sigui capaç d'analitzar críticament els estereotips i tòpics sobre l'esport», i també sobre «l'elaboració de propostes d'acció positiva».

Tan sols hi ha una assignatura de les 763 analitzades que es dedica exclusivament a la qüestió de gènere, atès que la resta ho fan de manera parcial. En aquest cas, es tracta d'una assignatura optativa —per tant, no la cursa tot l'alumnat— anomenada *Mujer y deporte*. Malgrat que pel seu títol podria semblar orientada exclusivament a temes de dona i esport, en els seus continguts incorpora dos apartats explícits sobre «Gènere i esport. Masculinitat i feminitat» i «Educació Física: un lloc de masculinitats?». D'aquesta manera, l'assignatura incorpora el tema de la masculinitat hegemònica o «les mas-

culinitats», i ofereix un enfocament holístic a la perspectiva de gènere, ja que d'aquesta manera no es limita a tractar temes que només afecten les dones, sinó que té present al conjunt de la societat sense que els homes en quedin al marge.

Des de la promoció de la salut, es destaca la influència de l'entorn i els estereotips de gènere en els hàbits saludables i es proposen mesures de salut col·lectiva que generin entorns saludables orientats a trencar amb el dualisme cos-ment i la pressió social existent per encaixar en els cànons de feminitat i masculinitats dominants. Es dona una visió crítica a la societat que té el cos com a objecte de consum i sobre la presència d'estereotips presents en els mitjans de comunicació, la publicitat i la moda, entre d'altres.

Consideracions finals

En l'estudi presentat es constata que, des d'una mirada quantitativa, la presència de temes de gènere en els plans d'estudi de la formació dels professionals de CAFE de l'Estat espanyol és superficial i absolutament anecdòtica. Cal destacar que tan sols en 54 assignatures (un 6% del total) hi ha alguna part de l'assignatura que incorpora temes de gènere. D'altra banda, tan sols una assignatura de les 763 analitzades és focalitza de forma exclusiva en temes de gènere i, a més, aquesta és una assignatura optativa.

Això ens permet afirmar que, si bé la normativa estableix i regula un marc idoni per incorporar la perspectiva de gènere en els estudis de CAFE, la realitat estudiada ens mostra que

el gènere és molt poc present a les guies que configuren el pla d'estudis d'aquests professionals.

Des d'una mirada més qualitativa, quan hem analitzat amb més profunditat el contingut de les 54 assignatures que sí que incorporaven algun tema de gènere en algun dels apartats de la guia didàctica, hem constatat que hi ha diferents discursos o maneres d'abordar aquesta temàtica i que es poden agrupar en cinc categories o nivells graduals d'anàlisi. El fet d'aportar aquesta proposta de gradació per nivells i explicar-ne els seus trets bàsics, permet al professorat implicat en la formació de professionals de CAFE identificar-se i situar-se de manera orientativa en l'escala aportada per l'estudi, per bé que sovint hom es pugui situar en més d'un nivell.

La proposta de nivells ofereix al professorat l'oportunitat de reflexionar sobre les seves pròpies aportacions, detectar absències i reflexionar sobre la necessitat de generar canvis o no en la seva pròpia actuació.

D'altra banda, hem d'afegir que el fet que a les guies docents hi hagi termes, enunciats i propostes vinculades a la perspectiva de gènere no implica necessàriament que aquests es plantegin posteriorment a l'aula. De la mateixa manera, el fet que no s'esmentin temàtiques de gènere a les guies, tampoc significa que no s'hi introdueixin a la pràctica. Ara bé, considerem un aspecte rellevant i molt significatiu el fet que no es doni visibilitat a la perspectiva de gènere en les guies, atès que són l'instrument on es presenten els coneixements bàsics de l'assignatura a l'alumnat i a la comunitat científica.

El conjunt de l'estudi ha de portar a les persones responsables de les institucions encarregades de formar professionals de l'educació física i l'esport a la necessitat d'incorporar de manera urgent assignatures que tractin la perspectiva de gènere d'una manera explícita

I que en el conjunt d'assignatures el gènere també hi sigui present de manera transversal per tal que els canvis siguin reals i efectius.

Finalment, aquelles persones interessades a aprofundir en l'estudi amb més detall, poden fer-ho a partir dels articles de les autores de l'estudi, que se citen a les referències que s'ajunten a continuació.

BIBLIOGRAFIA

- Anguita, R. i Torrego, L. (2009). Género y Educación. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*. V. 64, n. 23, p. 17-25.
- Devís-Devís, J. (2012) La investigación socio crítica en la educación física. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 38, n. especial, p. 125-153.
- Donoso, T. i Velasco, A. (2013) ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 17, n. 1, p. 71-88, 2013.
- Dowling, F. (2013). Teacher educator's gendered workplace tales. A: Pfister, G.; Sisjord, M.K. *Gender and sport: changes and challenges*. Münster: Waxmann, p. 217-231.
- España. (2014). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, n. 71, p. 12611-12645.
- España (2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril 2007, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, n. 89, p. 16241-16260.
- Flecha, C. (1999). Género y ciencia. A propósito de los «Estudios de la mujer» en las universidades. *Educación XXI*, Madrid, v. 2, p. 223-244, 1999.
- Flintoff, A. (1993). Gender, physical education and initial teacher education. A: EVANS, J. *Equality, education and physical education*. Londres: Falmer, p. 184-204.
- Hartmann-Tews, I. (2011). Gender bias in research - a case study in sports medicine. *Dones i esport: bones pràctiques en recerca, docència i innovació*. Barcelona: INEFC, 2011.
- Pfister, G. (2010). Women in sport: gender relations and future perspectives. *Sport in Society*, London, v.13, n. 2, p. 234-248.
- Serra, P., Soler, S., Prat, M., Vizcarra, M. T., Garay, B., i Flintoff, A. (2016). The (in)visibility of gender knowledge in the Physical Activity and Sport Science degree in Spain. *Sport, Education and Society*, 1-15.
- Serra, P., Vizcarra, M. T., Garay, B., Prat, M., i Soler, S. (2016). Análisis del discurso de género en las matrices curriculares del grado de ciencias de la actividad física y el deporte. *Movimento*, 22 (3), 821-834. Disponible a: <http://www.seer.ufpr.br/index.php/Movimento/article/viewFile/56959/38852>
- Tetreault, M.K. (1986). Integrating Women's History: the case of United States history high school text books. *The History Teacher*, New York, v. 19, n. 2, p. 211-261
- Weiner, G (2000). A critical review of gender and teacher education in Europe. *Pedagogy, Culture & Society*, London, v. 8, n. 2, p. 233-247
- Wright, J. (2002). Physical education teacher education: sites of progress or resistance. A: Penney, D. *Gender and Physical Education: contemporary issues and future directions*. Londres: Routledge, p 190-207

3.3

Una visió estereotipada del futur laboral.

L'elecció dels estudis de CAFE

*Pedrona Serra i Carles Ventura***Introducció**

El mercat laboral relacionat amb l'activitat física, l'esport i l'educació física és un sector masculinitzat, on la presència de dones és molt reduïda, i on la influència del gènere és clau (Moragas, 2015; Pérez & Vilanova, 2015; Viñas & Pérez, 2014). En l'àmbit estatal, la presència de les dones en el camp de l'Activitat Física i l'Esport representa un 34 %, percentatge que es veu molt reduït segons l'àmbit de treball, ja sigui en l'educació física, en la gestió esportiva, en l'entrenament, en la recreació esportiva, l'animació i el turisme esportiu, etc. També pot veure's reduït en funció del tipus de càrrec que s'ocupa. És el que s'anomena segregació horitzontal o segregació vertical, on els càrrecs de decisió són ocupats per homes, i on es produeixen tota una sèrie de barreres estructurals que dificulten la mobilitat de les dones pel que fa a tasques i poder de decisió.

A més, hi ha la problemàtica existent de la reducció del nombre de noies que estudien el grau de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (CAFE), així com en altres estudis relacionats amb l'activitat física i l'esport, com els cicles de grau mitjà de Conducció d'Activitats Fisicoesportives en el Medi Natural o el grau superior d'Animació d'Activitats Físiques i Esportives. Al grau de CAFE i a Catalunya, el nombre de dones

matriculades l'any 2017 era només del 21 %. La problemàtica rau en el fet que aquests estudis no desperten interès a les noies. En aquest article ens preguntem el perquè d'aquesta situació. Quins són els factors que incideixen en la creació de l'interès cap a aquests estudis? Qui influeix en la seva elecció? Quin futur laboral volen? I, com s'imaginen el futur laboral en les professions vinculades a CAFE? Coincideix?

Quin és el procés per escollir una carrera?

L'elecció d'una carrera acadèmica o professional es produeix, en la majoria dels casos, durant l'adolescència, etapa en què es produeixen multitud de canvis, tant a nivell físic com emocional, intel·lectual i social.

A més, l'adolescència és una època en què la identitat personal vinculada amb la identitat de gènere agafa consistència mitjançant el procés de socialització i individualització. Els agents socials com les amistats, la família i el professorat, entre d'altres, ajuden a conformar el «jo» de cada individu. Durant l'etapa escolar també es desenvolupen els interessos i les habilitats concretes, que juntament amb els factors econòmics i socials, tenen influència en l'elecció personal de determinades carreres professionals (Lent et al., 1994).