

La Educación Física Como Espacio De Construcción, Reproducción Y Transformación De Masculinidades

Estefani Andrea Molina Rojas

estefani_molina80222@elpoli.edu.co

Resumen

El objetivo de esta investigación fue describir cómo la educación básica se vincula con la construcción de género mediante una revisión narrativa realizada entre 2019 y 2024, orientada a identificar estrategias pedagógicas que favorezcan la inclusión de diversas expresiones de género. Para ello se implementó un enfoque cualitativo basado en el análisis crítico de 15 artículos seleccionados en bases de datos académicas. La información se organizó mediante una matriz que integró contexto, metodología e instrumentos, permitiendo identificar patrones teóricos y empíricos sobre la relación entre educación, deporte y masculinidades.

Del análisis surgieron tres categorías clave: La Educación Física como espacio privilegiado de construcción de género (26.67%), La Reproducción de masculinidades hegemónicas en el deporte escolar (40%), y Estrategias de resistencia, empoderamiento y pedagogías críticas (33.33%).

Estas categorías muestran que el deporte escolar, especialmente el fútbol, actúa como un dispositivo que reproduce la masculinidad hegemónica y condiciona la participación estudiantil, mientras que la educación física se consolida como un escenario central en la construcción de identidades de género.

Concluimos que la educación básica, especialmente la Educación Física, cumple un papel central en la construcción de masculinidades, pues mediante el currículo explícito y oculto, el uso del espacio y las interacciones entre pares, se refuerzan modelos hegemónicos que restringen la participación y diversidad del estudiantado. No obstante, estas dinámicas pueden transformarse mediante estrategias pedagógicas críticas y cooperativas que cuestionen estereotipos y fomenten la equidad. Así, la Educación Física puede convertirse en un espacio de inclusión cuando incorpora prácticas intencionadas que reconozcan y valoren múltiples expresiones de género.

Palabras clave: desigualdad de género, estrategias pedagógicas, inclusión, expresiones de género.

Abstract

The aim of this study was to describe how basic education is linked to gender construction through a narrative review conducted between 2019 and 2024, oriented toward identifying pedagogical strategies that promote the inclusion of diverse gender expressions. A qualitative approach was implemented, based on the critical analysis of 15 articles selected from academic databases. The information was organized using an analytical matrix that integrated context, methodology, and instruments, allowing the identification of theoretical and empirical patterns regarding the relationship between education, sport, and masculinities.

From the analysis, three key categories emerged: Physical education as a privileged space for gender construction (26.67%), Reproduction of hegemonic masculinities in school sports (40%), and Strategies of resistance, empowerment, and critical pedagogies (33.33%). These categories show that school sports, especially football, act as a mechanism that reproduces hegemonic

masculinity and conditions student participation, while Physical Education is consolidated as a central setting in the construction of gender identities.

We conclude that basic education, especially Physical Education, plays a central role in shaping masculinities, as explicit and implicit curricula, spatial arrangements, and peer interactions reinforce hegemonic models that restrict student participation and diversity. However, these dynamics can be transformed through critical and cooperative pedagogical strategies that challenge stereotypes and foster equity. Thus, Physical Education can become an inclusive space when it incorporates intentional practices that recognize and value multiple gender expressions.

Keywords: gender inequality, teaching strategies, inclusion, gender expressions.

Introducción

La relación entre masculinidad y deporte es un tema de evolución y creciente relevancia en la formación, ya que se evidencia cómo los estereotipos de género y las construcciones culturales de la masculinidad influyen en la participación, el rendimiento y la experiencia de niñas, niños y adolescentes en contextos deportivos y educativos, incluso desde temprana edad. Como futuro profesional, es fundamental comprender que el deporte no es neutral; históricamente ha sido un espacio de reproducción de masculinidades hegemónicas que privilegian la fuerza, la competitividad y la agresividad, marginando a quienes no se ajustan a estos patrones. Esta comprensión permite diseñar actuaciones pedagógicas más inclusivas, que incentiven la equidad de género creando entornos seguros y diversos, donde todos los niños puedan desarrollarse plenamente sin las limitaciones impuestas por los mandatos de género tradicionales. Además, la sensibilización sobre estos interrogantes abre oportunidades profesionales innovadoras, como la implementación de programas de educación física con perspectiva de género, la asesoría en políticas deportivas inclusivas o la investigación aplicada en pedagogías

críticas. La apertura hacia nuevas masculinidades más empáticas, colaborativas y diversas no solo enriquece la práctica deportiva, sino que también contribuye a deconstruir imaginarios sociales que perpetúan violencias y exclusiones. Como agente de cambio, el profesional del deporte tiene la responsabilidad de liderar transformaciones que reconozcan la diversidad de identidades y fomenten una cultura deportiva basada en el respeto, la igualdad y el disfrute colectivo.

En esta línea, Cooky (2021) indica que la desigualdad de género en el deporte y la educación física se pueden entender como la invisibilización sistemática de lo femenino, lo que normaliza expectativas y prácticas que favorecen la masculinidad hegemónica desde edades tempranas; esta dinámica condiciona aspiraciones, participación y acceso a oportunidades en el ámbito deportivo escolar. Se observa como ciertos deportes y competencias priorizan habilidades tradicionalmente masculinas, mientras que niñas y adolescentes enfrentan barreras de visibilidad y reconocimiento, enlazar estas prácticas generan un entorno educativo donde predominan estereotipos binarios y limitan la diversidad de experiencias de género. Además, la internalización de roles y normas de género influye en la percepción del cuerpo, la fuerza y la competitividad como atributos masculinos, reforzando desigualdades estructurales en la escuela. La exclusión y la falta de representación contribuyen a consolidar jerarquías de género que persisten a lo largo del tiempo (Pérez, 2023).

Del mismo modo, Ainscow (2020) indica que las estrategias pedagógicas promueven la equidad y combinan la adaptación del currículo, la formación docente y la organización escolar para garantizar la inclusión y la igualdad de oportunidades. Estas prácticas implican evaluar las barreras existentes, modificar contenidos y crear entornos de aprendizaje que respondan a las necesidades diversas del alumnado. Se destaca la importancia de implementar metodologías activas que eviten reforzar estereotipos de género, promoviendo la participación equitativa de todos los estudiantes en actividades deportivas y educativas. Además, la formación continua del

profesorado sobre igualdad permite desarrollar competencias que aseguren la aplicación efectiva de estas estrategias. Este enfoque integrado convierte las políticas de equidad en acciones concretas dentro del aula y la práctica deportiva (Women's Sports Foundation, 2019).

Una tendencia predominante en la literatura analizada en la presente investigación es la identificación del deporte, y muy especialmente el fútbol, como un potente mecanismo socializador que reproduce y exalta una masculinidad hegemónica dentro del contexto escolar. Kopelovich (2018), en su estudio etnográfico en Argentina, demuestra cómo en las clases de Educación Física se transmite una "manera correcta de ser varón" a través del uso de lenguaje sexista, la comparación despectiva con lo femenino y la validación de la agresividad y la heteronormatividad. Este autor llegó a sus conclusiones mediante un estudio de caso cualitativo que incluyó observación participante de 20 clases, entrevistas en profundidad a docentes y directivos, y análisis de documentos institucionales, permitiéndole captar las interacciones cotidianas que naturalizan la dominación masculina.

De manera complementaria, en España, a través de una etnografía en un aula de primaria, constataron que la actividad física, y el fútbol en particular, articula una clara jerarquía de género. Los niños con una masculinidad hegemónica (destacados en fútbol) ostentaban el mayor estatus y controlaban los espacios, mientras que las niñas y los niños no hábiles eran verbalmente agredidos, relegados y excluidos de la práctica. Su investigación, basada en observación participante durante seis meses, realizó grupos de discusión y entrevistas individuales, evidenció la actitud pasiva e incluso cómplice del profesorado, quien desde un esencialismo biológico justificaba estas dinámicas como naturales. (Sánchez-Álvarez, et al., 2020)

La perpetuación de este modelo hegemónico también se identifica en los instrumentos de evaluación. Un ejemplo de ello es la investigación realizada por Estevan (2019), en donde se encontró que los niños españoles reportaban una percepción significativamente mayor que las

niñas, especialmente en habilidades con balón, lo que refleja una relación temprana de los estereotipos que asocian el dominio deportivo con lo masculino. Utilizaron una adaptación pictórica de la escala (Competencia Percibida en Habilidades de Movimiento PMSC) alineada con el TGMD-3 (Prueba de Desarrollo Motor Grueso, Tercera Edición.), aplicada a 361 niños y niñas, y complementaron con modelos de ecuaciones estructurales bayesianas (BSEM) para validar la construcción del instrumento, confirmando así la brecha de género auto percibida. Por otro lado, la discusión sobre inclusión cobra relevancia cuando Kosciw et al. (2021) indican que en la escuela se requiere no solo normativas, sino también un clima escolar seguro que reconozca y respete la diversidad de identidades y expresiones de género. Los estudios muestran que la implementación de políticas inclusivas reduce el acoso, la exclusión y la discriminación, mejorando la participación de estudiantes LGBTIQ+ en actividades escolares y deportivas. La inclusión también depende de herramientas pedagógicas que permitan diseñar intervenciones basadas en evidencia. La presencia de recursos educativos, protocolos claros y formación docente adecuada facilita la integración de estrategias inclusivas en la rutina diaria. Así, la inclusión no es solo un principio, sino una práctica que transforma la experiencia escolar y deportiva (Obrero, 2024).

Una línea de investigación sólida se centra en el diseño, implementación y evaluación de estrategias de resistencia, empoderamiento y pedagogías críticas para deconstruir estas masculinidades hegemónicas y fomentar la participación equitativa. Sánchez-Martín, et al., (2022) aplicaron específicamente el "enfoque activista" en España, diseñando unidades didácticas de voleibol y colpbol que incorporaban actividades reflexivas sobre género. Su investigación demostró que este trabajo crítico y empoderado mejoró significativamente la participación de las niñas. Llegaron a esta conclusión mediante un diseño participativo donde los datos se

recolectaron a través de grupos focales con las alumnas, entrevistas con la docente y las propias actividades reflexivas, realizando un análisis narrativo de las mismas.

De forma similar, Oliver y Kirk (2015), cuyos principios se citan en el artículo de Sánchez-Martín, son pioneros en este enfoque pedagógico. Su trabajo, desarrollado en contextos anglosajones, se sustenta en la creación de espacios seguros y críticos donde las propias niñas identifican las barreras que enfrentan en educación física y co-diseñan soluciones, lo que conduce a un aumento de su motivación, empoderamiento y participación en condiciones de igualdad. Su metodología se basa en una investigación-acción participativa que utiliza diarios de las propias niñas, grupos de discusión y observación videográfica para adaptar constantemente la intervención.

Sáenz-Macana (2024) indica que la diversidad de expresiones de género influye directamente en la experiencia de los estudiantes en educación física y deporte, donde las políticas y prácticas escolares no reconocen identidades trans o no binarias. Esta falta de reconocimiento genera barreras de participación, exclusión social y sensación de inseguridad. Los estudiantes trans y no binarios reportan que los entornos educativos tradicionales dificultan su integración, afectando su motivación y bienestar. La adaptación de programas, espacios y dinámicas inclusivas permite visibilizar estas identidades, promoviendo equidad en la práctica deportiva. La educación física inclusiva debe contemplar la flexibilidad de roles y el respeto por la diversidad corporal y de género. Intervenciones pedagógicas sensibles al género fomentan la participación plena y el desarrollo integral de todo el alumnado (Austin, 2024).

Ahora bien, la tendencia hacia pedagogías culturales críticas se extiende más allá del aula. En los estudios se analizaron como los productos culturales y las películas de animación actúan como pedagogías que pueden tanto reforzar como cuestionar los modelos hegemónicos. Se concluye que, si bien ambas versiones muestran presiones para ajustarse a una masculinidad agresiva, la

versión moderna ofrece una narrativa alternativa que valora la sensibilidad y la no violencia, aunque aún ridiculiza a personajes afeminados. La metodología fue un análisis de contenido cualitativo y crítico desde los estudios culturales y de masculinidades, desmontando los mensajes y representaciones de género en los textos filmicos sin uso de instrumentos de campo (Baliscei, et al., 2020).

Los artículos convergen en señalar la Educación Física y el patio de recreo como escenarios privilegiados donde las identidades de género se construyen y negocian constantemente. Sánchez-Álvarez (2020) enfatiza diciendo que este espacio es donde se solidifican con mayor claridad los roles de género y se manifiesta el ejercicio de poder de un grupo de niños sobre niñas y otros niños. Su investigación etnográfica pudo captar este proceso en tiempo real, observando como la violencia verbal, la ocupación del espacio y la invalidación de las habilidades de las niñas eran prácticas cotidianas.

Cabe destacar que esta construcción no es pasiva; por el contrario, implica una negociación constante. La teoría de las "Políticas de la Masculinidad" es citada por varios autores como Baliscei, et al., (2020) quienes argumentan que las diferentes masculinidades no coexisten en igualdad, sino en relaciones de jerarquía, complicidad y subordinación. Los estudios analizados, como el de Kopelovich (2018), muestran empíricamente estas políticas en acción: los niños se vigilaban entre sí, ridiculizaban los comportamientos "no masculinos" y exageraban su performance de género (peleas, lenguaje soez) para ganar estatus dentro del grupo, validando así teóricamente las ideas de Connell en el contexto escolar latinoamericano y europeo (Connell 1995, 2016).

En esta investigación se identificará el papel del docente como un factor crucial en las dinámicas de construcción de género en el contexto escolar; tanto Kopelovich (2018) como Sánchez-Álvarez (2020) encontraron que los profesores de educación física, ya sea por acción omisión,

suelen ser agentes reproductores del statu quo. Desde comentarios sexistas hasta una permisividad ante los comportamientos agresivos de los niños, su actitud legítima y naturaliza la desigualdad. Esto contrasta fuertemente con los hallazgos donde una intervención consciente del docente-investigador bajo el enfoque activista logró revertir estas dinámicas, se evidencia el inmenso potencial de la educación física como espacio de transformación cuando está guiada por una pedagogía crítica e intencional (Sánchez-Martín 2022).

Como profesional en deporte, la importancia de este tema radica en la comprensión profunda de que el ámbito escolar es un espacio privilegiado de socialización donde se construyen y naturalizan las identidades de género. La educación física, en particular, funciona como un microcosmos de las dinámicas sociales más amplias, por lo que intervenir en este contexto permite no solo transformar prácticas deportivas, sino también incidir en la cultura general sobre masculinidad y deporte. Además, puede significar una apuesta por un cambio estructural y sostenible en la educación, formando a las nuevas generaciones de profesionales y usuarios del deporte desde una mirada crítica e inclusiva. Por todo ello, el objetivo de la presente investigación es describir como la educación básica se vincula con la construcción de género a partir de una revisión narrativa comprendida en el periodo 2019 -2024, buscando identificar estrategias pedagógicas que permitan la inclusión de diversas expresiones de género.

Metodología

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, el cual según Creswell (2014) busca comprender los significados que las personas atribuyen a sus experiencias, explorando fenómenos desde la perspectiva de los participantes. Este enfoque permite captar la complejidad social, cultural y humana que no puede reducirse a números ni variables controladas. Se fundamenta en la observación, la entrevista y la interpretación contextual de los datos.

Hammersley (2013) complementa que la investigación cualitativa no pretende generalizar, sino generar comprensión profunda de los contextos donde emergen los comportamientos. Así, el investigador se convierte en un instrumento activo que interpreta, reflexiona y construye conocimiento a partir de la realidad vivida. Este proceso interpretativo da valor al relato humano y a la diversidad de voces presentes en cada situación estudiada.

Así mismo, se aplicó un diseño de revisión narrativa que según Baumeister y Leary (1997) es un método cualitativo que integra y analiza la literatura existente con el fin de construir una visión coherente sobre un tema. A diferencia de las revisiones sistemáticas, este diseño se centra en la interpretación, el análisis crítico y la síntesis conceptual de los hallazgos previos. El autor revisa, compara y conecta estudios para generar nuevas comprensiones teóricas. Según este enfoque, la narrativa permite dar sentido a los avances, tensiones y vacíos que presenta la investigación sobre un fenómeno. La revisión narrativa se caracteriza por su flexibilidad metodológica, pues permite abordar distintos tipos de fuentes, teorías y contextos; de este modo, la interpretación del investigador se convierte en el hilo conductor que da unidad a la revisión (Sara-e et al., 2019).

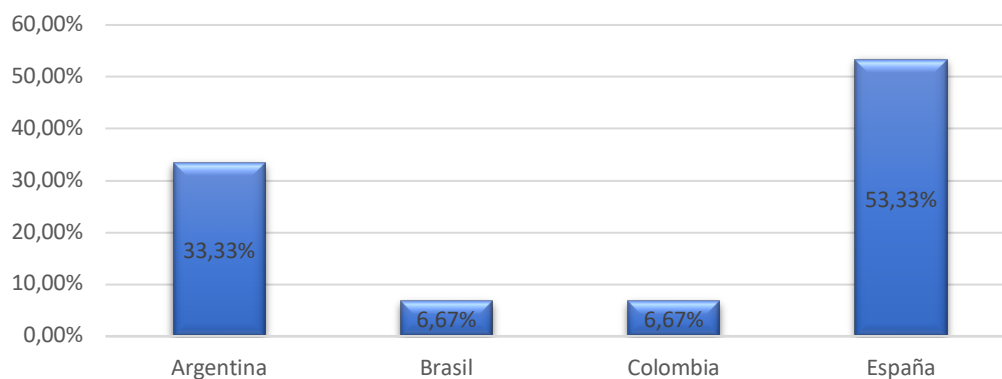
En este contexto, se desarrolló una revisión narrativa que buscó sintetizar y analizar la información de 15 artículos relacionados con educación, masculinidad y deporte, publicados entre 2019 y 2024 en español e inglés, que abordaran temas de educación física y escolar, descartando aquellos que no trataran explícitamente la relación entre educación, género y deporte o carecieran de datos relevantes. Para ello se consultaron las bases de datos DOAJ, SciELO México, Memoria Académica FaHCE-UNLP, SEDICI y Revista Perspectivas UFPS, utilizando el código de búsqueda “Masculinidad AND Deporte AND Educación”. El análisis se realizó mediante una matriz de recolección de datos que incluyó información sobre bases de datos, link, título, país, año, autor, objetivo, enfoque, diseño, instrumentos y resultados, lo que permitió organizar sistemáticamente la información y extraer los elementos más relevantes para responder

a la pregunta de investigación sobre cómo la educación básica contribuye a la desigualdad de género y qué metodologías pedagógicas pueden favorecer la inclusión de nuevas masculinidades.

Resultados

Gráfica 1

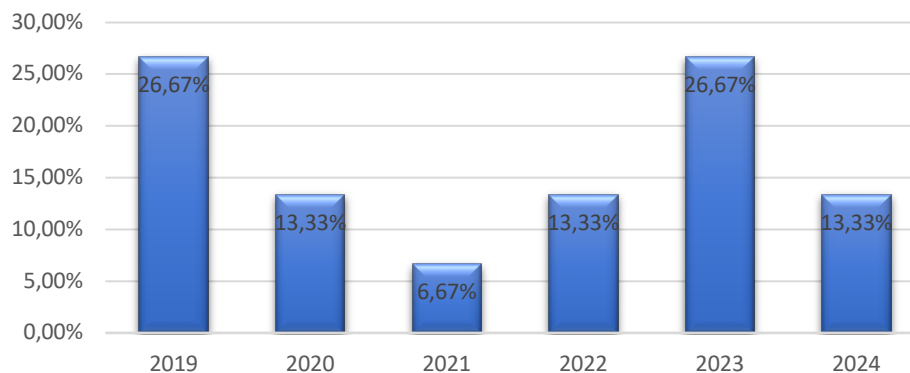
Países



La gráfica 1 muestra un mayor porcentaje de estudios en España y Argentina, con lo cual podemos deducir que dichos países influyeron en el tipo de hallazgos y metodologías identificadas en la revisión; la predominancia de estos países muestra su interés constante en la problemática de la desigualdad de género y la inclusión de nuevas metodologías.

Gráfica 2

Años



La gráfica 2 evidencia una tendencia estable entre los años 2020 a 2022, sin embargo, el interés por la desigualdad de género dentro de la educación se ve reflejada en los años 2019 y 2023, cobrando fuerza en el año 2024.

Tabla 1

La Educación Física Como Espacio Privilegiado De Construcción De Género

| Año | Autor(es) | Aporte (parafraseado) |
|------|--|--|
| 2020 | Iriana Sánchez-Álvarez, Carmen Rodríguez-Menéndez, Omar García-Pérez | <p>"n1-(niño) «mira las guajas son tranquilas y les gustan las cosas para presumir [risas] ... pintarse y la ropa esa brillante, casi no tienen que entrenar porque eso de bailar, saltar o volteretas se les da bien, para el fútbol o entrenas y vas a gimnasio o nada, no puedes jugar...»"</p> <p>Pag 7</p> <p>"n1(niño)-»porque es así de siempre, ahora juegan guajas pero ahora, y en equipos de ellas...el fútbol que se sigue por todos es de tíos ...[sonriendo mira a su grupo] mira, tienes que dar patadas, te dan alguna, te empujan, te tiran, te insultan, tienes que correr mogollón y en sitios que flipas, barro y de todo, te lo digo que yo juego, no es para guajas, seguro que lloran o algo»"</p> <p>Pag 4.</p> <p>"n3(niño)-» hay una niña en 4º que juega bien al fútbol, es como un chico (entre risas) un poco <marimacho>, no hace lo de las chicas, bueno es una chica como un</p> |

| | | |
|------|---|---|
| | | <p>chico...»"</p> <p>Pag 4</p> <p>"«Eres una inútil tía, que es solo saltar aros joer, vamos a perder...joer», <me dejas en paz, voy como quiero guaje>, <anda vete a la mierda>, <vete tú subnormal>... Las niñas protestan en voz alta y sus compañeros, entre risas y burlas, les dicen cosas como <anda calla pesada que estás siempre igual>."</p> <p>Pag 5</p> <p>"Era frecuente que les recriminase [el profesor] a veces frases sexistas: «te parece normal que una niña haga eso», «eso no son cosas de paisano», «no ves que ellos son nenos, pa qué te metes», «es una cría ¿qué quieres, hacerla llorar?, no seas burro hombre»"</p> <p>Pag 5</p> |
| 2023 | De Frutos-Palacios, A.; Tuero-Del-Prado, C.E.; Barba-Martín, R.A. | <p>"Los espacios masculinos y el desempeño de las masculinidades hegemónicas prevalecen en el currículum de EF (1,6)."</p> <p>Pag 3</p> <p>"El desarrollo de las habilidades motrices forma parte del proceso de masculinización que representa el deporte, reproduciendo estereotipos de género"</p> <p>Pag 3</p> |

| | | |
|------|---|--|
| | | <p>"El contacto corporal durante las clases de Educación Física se identifica como un lugar en el que los estudiantes pierde su privacidad e intimidad (13), perpetuando un discurso de masculinidad y salutismo, en el que las expectativas de los docentes estarían sesgadas por prejuicios corporales."</p> <p>Pag 9</p> <p>"Se observan patrones comunes durante la ESO, los chicos se socializan a través de disciplinas deportiva competitivas y agresivas, y las chicas a partir de actividades más femeninas o roles de animadora y espectadora."</p> <p>Pag 9</p> <p>"Las percepciones y expectativas de los docentes hacia los estudiantes están determinadas por el género, la apariencia física y el esfuerzo percibido (20, 21)."</p> <p>Pag 10</p> |
| 2023 | Moya-Mata, Irene (Universitat de València, España) | <p>"El concepto de lo masculino se relaciona con emociones como el orgullo o la rabia, y engloba características individuales asociadas a la acción, la competitividad, la fuerza física y el control"</p> <p>Pag 3</p> <p>"Los niños tienden a preferir deportes como el fútbol - reflejando el poder, la competitividad y la independencia-"</p> |

| | | |
|------|---|--|
| | | <p>Pag 3</p> <p>"Los niños son más agresivos que las niñas en la forma de resolver sus conflictos"</p> <p>Pag 9</p> <p>"Los niños siguen asumiendo sus rasgos estereotipados 'masculinos' ligados a la fuerza física y la competitividad"</p> <p>Pag 9</p> <p>"Los niños ocupan grandes zonas y principales, para jugar a juegos más activos, relacionados con la fuerza o la violencia."</p> <p>Pag 10</p> |
| 2023 | Sánchez Álvarez, Iriana; Rodríguez-Menéndez, Carmen | <p>"Los niños como Jaime y Miguel, que ostentan una masculinidad hegemónica, muestran un gran desapego por las tareas escolares; quieren demostrar que estudiar es algo a lo que les obligan. Entre el grupo de niños ser despreocupado en sus estudios, e incluso repetir curso, son sinónimos de masculinidad hegemónica, de forma que quienes pertenecen a este grupo manifiestan un claro desapego hacia las normas escolares."</p> <p>Pag 6</p> <p>"Para Samuel ser aceptado por el grupo de los chicos populares se ha convertido en el máximo valor aspiracional de su vida, aunque esto suponga asumir conductas</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>arriesgadas en su vida escolar, tales como el bajo rendimiento académico y problemas con la autoridad de sus docentes."</p> <p>Pag 9</p> <p>"Sorprende que, pese a ser tan diferentes al resto de los niños en su actitud en el aula, no son objeto de desprecio ni de calificativos como “empollón”; se les respeta por ser buenos estudiantes, especialmente a Raúl y Luis. La razón quizá sea que son niños dispuestos a ayudar a quienes lo solicitan, incluso aunque esta ayuda esté teñida de abuso por parte de sus compañeros más hegemónicos..."</p> <p>Pag 11</p> |
|--|--|--|

Estos artículos muestran cómo la Educación Física —a través del currículo, el currículo oculto, el uso del espacio y las prácticas docentes— es un espacio central donde se construyen y negocian identidades de género desde edades tempranas.

Tabla 2

Reproducción de Masculinidades Hegemónicas en el Deporte Escolar

| Año | Autor(es) | Aporte |
|------|--|--|
| 2019 | Isaac Estevan, Javier Molina-García, Ana Queralt, Steve J. Bowe, | <p>"...los niños reportaron más alto que las niñas en cada una de las subescalas y escalas antes mencionadas."</p> <p>Pag 14</p> <p>"Estas diferencias entre géneros pueden reflejar</p> |

| | | |
|-------------|--------------------------------------|--|
| | <p>Gavin Abbott, Lisa M. Barnett</p> | <p>influencias subyacentes de crecimiento y desarrollo para niños y niñas en este rango de edad (Moreno Murcia et al., 2007). Como solución, se recomienda que no solo los profesores de Educación Física, sino también las familias (Estevan, Molina-García, Bowe, et al., 2018), promuevan la práctica de ambos, deportes de balón y actividades individuales y armónicas, tanto para niños como para niñas."</p> <p>Pag 15</p> <p>"En España, debe notarse que el contexto sociocultural parece ejercer un efecto claro en la competencia física (Moreno-Murcia, Cervelló, Vera, & Ruiz-Pérez, 2007); en esta línea, los deportes de balón (por ejemplo, fútbol o baloncesto) son promovidos culturalmente principalmente para niños, mientras que las actividades individuales y armónicas (por ejemplo, danza o ballet) a menudo están estereotipadas como para niñas. Como resultado de estos contextos sociales, la percepción de los niños, en comparación con las niñas, está más vinculada a los deportes de balón."</p> <p>Pag 15</p> |
| <p>2019</p> | <p>Pablo Kopelovich</p> | <p>"'Muchachos pongan huevo, sino... A esto se juega duro' (profesor a alumnos de 6to año que practicaban</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>hándbol). Esa firmeza en el cuerpo estaría representando de alguna manera la fortaleza en el carácter..."</p> <p>Pag 9</p> <p>"Profesor: dejen de boludear, consíganse una novia</p> <p>Alumno de 6to año: yo ya tengo novia.</p> <p>Profesor: hay que madurar, entonces."</p> <p>Pag 9</p> <p>"¡Jugá al fútbol, maricón!' (Alumno de 4to año a otro del mismo grupo)."</p> <p>Pag 14</p> <p>"¡Dedicate a jugar a otra cosa, a jugar con las Barbies!' (Alumno de 2do año a otro del mismo grupo)."</p> <p>Pag 15</p> <p>"Si no lo hacés [el gol], te cago a palos' (alumno de 2do año a un compañero del mismo grupo que está por patear al arco)."</p> <p>Pag 15</p> <p>"...la práctica deportiva en general, y al fútbol en general – dado el fuerte vínculo que tiene con la masculinidad en ciertas sociedades como la argentina- como un rito de iniciación para los varones."</p> <p>Pag 1</p> |
|--|--|--|

| | | |
|-------------|--|---|
| <p>2021</p> | <p>Patierno, Nicolás; Kopelovich, Pablo.</p> | <p>Para ampliar, podría afirmarse que el origen mismo del fútbol está ligado a la construcción identitaria de los gentlemen ingleses, es decir, un estereotipo de hombre ligado a valores machistas y burgueses, tales como: la virilidad, la fuerza, el liderazgo y la distinción de clase, entre otros. En palabras del propio Dunning, este deporte sirve, en parte, para educar a quienes serían los líderes militares y administrativos del Imperio británico en expansión y, en parte, como medio para inculcar y expresar la hombría. (1992, p. 328)."</p> <p>Pag 12</p> <p>"Volviendo al análisis del fútbol, nos atrevemos a afirmar que en Argentina y en muchas partes del mundo esta práctica está directamente vinculada con la forma de ser hombre; de hecho, esta actividad podría considerarse como un ritual o un paso ineludible en la constitución de la identidad masculina."</p> <p>Pag 14</p> <p>"Este es un escenario de socialización y educación donde los varones que participan –futbolistas, entrenadores, espectadores, aficionados y medios de comunicación–, comparten una experiencia común que les permite afianzar su identidad masculina o conformar</p> |
|-------------|--|---|

| | |
|--|--|
| | <p>nuevas identidades". (Martin y García, 2011, p. 87)"</p> <p>Pág 15</p> <p>"Entonces, es posible afirmar que en las clases de fútbol se genera un clima distinto al de las demás asignaturas, llevándose a cabo una exaltación, una exacerbación, de las masculinidades de los alumnos. Dichos momentos están dados por la presencia de un conjunto de rituales (entendidos como una serie de acciones que tienen un valor simbólico y se vinculan con las tradiciones) como la utilización de botines y las charlas previas al traslado al campo de deportes (que incluyen desafíos a profesores y posibles conformaciones de equipos)."</p> <p>Pag 18</p> <p>"En muchas ocasiones, la ofensa se centra en indicarle al compañero que su condición de hombre está disminuida, refiriendo a una posible orientación sexual no heterosexual: '¡Jugá al fútbol, maricón!' (Alumno de 4. ° año a otro del mismo grupo). [...] En otras palabras, pareciera que la heterosexualidad solo puede definirse en torno a cierta representación de masculinidad, es decir, un modo 'normal' de ser varón."</p> <p>Pag 19</p> |
|--|--|

| | | |
|------|--------------------|--|
| 2022 | Kopelovich, Pablo. | <p>"Y es en el ejercicio de dicha autonomía que los alumnos van formando su capacidad organizadora y el concepto de la propia responsabilidad, que más tarde le serán necesarios en la vida corriente". (Rodríguez Jurado, 1935, p. 197).</p> <p>Pag 9</p> <p>"Pero el box no solo rinde beneficios físicos sino también morales: la suficiencia respecto de las propias fuerzas, la caballerosidad, decisión e inteligencia son otras tantas cualidades propias de los aficionados al box". (Rodríguez Jurado, 1930, p. 21).</p> <p>Pag 13</p> <p>"En momentos en que los poderes públicos advierten la importancia capital que la educación reviste en la formación del carácter en el hombre, cabe a la Universidad de La Plata, el orgullo de haberse anticipado en muchos años a la solución de este problema..." (Rodríguez Jurado, 1939, p. 190).</p> <p>Pag 18</p> <p>"[...] en estas canchas y tras los ejercicios semanales, se iba modelando nuestro cuerpo y nuestro carácter y aprendíamos a respetar a los compañeros que nos vencían y que otros días podíamos vencer nosotros. Así</p> |
|------|--------------------|--|

| | | |
|------|-------------------|---|
| | | <p>se formaba una personalidad sin egoísmos y respetuosa [...]". (Abella, 1997, p. 51, testimonio de un exalumno).</p> <p>Pag 21</p> <p>"[...] lo que los varones más valoran en su proceso de hacerse hombres es la adquisición de valores morales y fortaleza emocional". (Vasquez del Águila, 2013, p. 827, citado por el autor).</p> <p>Pag 23-24</p> |
| 2023 | Kopelovich, Pablo | <p>"[...] acrecientase también por este medio el sentimiento de responsabilidad consecuente a la libertad de poder actuar en forma variable bajo el único contralor de los agentes naturales [...]". (TIEGHI, 1914, p. 52).</p> <p>Pag 14</p> <p>"[...] un hombre sin carácter es como un barco sin timón." (NELSON, 1912, p. 61. Pag 14-15</p> <p>"Una institución donde el niño pueda vivir su propia vida, donde sus deseos se escuchen, donde sus tendencias se reconozcan, donde su voluntad pueda ejercitarse, en suma, una institución que substraiga al niño de lo que pudiera apresurar su mórbida precocidad, es una institución formadora de hombres más perfectos. (NELSON, 1912, p. 40)"</p> <p>Pag 15</p> |

| | | |
|------|---|---|
| 2019 | Kopelovich, Pablo; Patierno, Nicolás | <p>"El origen mismo del fútbol está ligado a la construcción identitaria de los gentleman ingleses, es decir, un estereotipo de hombre ligado a valores machistas y burgueses, tales como: la virilidad, la fuerza, el liderazgo y la distinción de clase, entre otros."</p> <p>Pag 6</p> <p>"La masculinidad se define más por lo que uno no es que por lo que es. La feminidad es considerada como un constructo negativo al que hay que rechazar, naciendo la identidad masculina de cierta renuncia a lo femenino."</p> <p>Pag 7</p> <p>"Nos atrevemos a afirmar que en Argentina y en muchas partes del mundo esta práctica [el fútbol] está directamente vinculada con la forma de ser hombre; de hecho, esta actividad podría considerarse como un ritual o un paso ineludible en la constitución de la identidad masculina."</p> <p>Pag 8</p> <p>"Este es un escenario de socialización y educación donde los varones que participan –futbolistas, entrenadores, espectadores, aficionados y medios de comunicación–, comparten una experiencia común que les permite afianzar su identidad masculina o conformar</p> |
|------|---|---|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>nuevas identidades" (Martín Cabello y García Manso, 2011: 87).</p> <p>Pag 9</p> <p>"Es posible afirmar que en las clases de fútbol se genera un clima distinto al de las demás clases, llevándose a cabo una exaltación, una exacerbación, de las masculinidades de los alumnos."</p> <p>Pag 11</p> <p>"“¡Jugá al fútbol, maricón!” (Alumno de 4to año a otro del mismo grupo). Este tipo de señalamientos pueden vincularse con lo planteado por Devis y otros: 'en el ámbito de la Educación Física, algunos estudios han identificado el (hetero) sexismo y la homofobia en las clases'"</p> <p>Pag 12</p> |
|--|--|--|

Estos textos describen cómo las prácticas deportivas escolares (especialmente el fútbol y deportes de invasión), el lenguaje docente y las interacciones entre pares reproducen y normalizan modelos de masculinidad hegemónica, generando exclusión y violencia simbólica.

Tabla 3

Estrategias de Resistencia, Empoderamiento y Pedagogías Críticas

| Año | Autor(es) | Aporte (parafraseado) |
|------|--|--|
| 2020 | <p>João Paulo Baliscei; Laiana Moraes Azevedo; Geiva Carolina Calsa</p> | <p>"Las preocupaciones e insatisfacciones demostradas por la madre y el padre del protagonista nos remiten al pensamiento de Louro (2016) de que mucho antes del nacimiento del niño, la familia, como un todo, ya inaugura un proyecto de masculinización o feminización del bebé conforme al sexo identificado."</p> <p>Pag 10</p> <p>"Practicar deportes y tener un buen desempeño en las clases de educación física, por ejemplo, son, según la autora, ideales de masculinidad constantemente tomados como 'naturales' entre los niños y a partir de los cuales se movilizan exclusiones."</p> <p>Pag 13</p> <p>"La presión ejercida por la madre y el padre de Ferdinando fue tomada por nosotros como ejemplo de que las exigencias de pertenencia a los patrones de género comienzan ya en este primer ámbito social, siendo la familia la primera institución reguladora de las conductas de género."</p> <p>Pag 24</p> |

| | | |
|------|---|---|
| | | <p>"La relación de Ferdinando con los demás animales, a su vez, indica que la regulación de género y, más específicamente, las Políticas de la Masculinidad, se prolongan en distintos niveles en otros espacios y círculos sociales, tales como la amistad, la rivalidad, el deporte, el ocio y el trabajo."</p> <p>Pag 24</p> |
| 2022 | <p>Carmen Sánchez Martín, Luis Miguel García López, Lucía Reyes</p> | <p>"El trabajo con las niñas fue diseñado para aumentar su participación a través del empoderamiento y para centrarse en la no perpetuación de situaciones en las que se manifiesta la masculinidad hegemónica."</p> <p>Pag 1</p> <p>"Además, el bajo nivel de participación de las niñas en actividades deportivas puede explicarse por la teoría de la masculinidad hegemónica (Connell, 2005), donde los hombres tienen una posición dominante y las mujeres, en la práctica, están subordinadas..."</p> <p>Pag 1</p> <p>"La otra barrera detectada que complica la participación de las niñas en los juegos es el dominio de los niños durante las clases de Educación Física. Los comportamientos y actitudes mostrados por los niños, junto con la práctica de deportes con una tradición</p> |

notablemente masculina, como el fútbol, reflejan la persistencia de la masculinidad hegemónica en dichos entornos."

Pag 4

"El género femenino se asocia, entonces, con ser más débil y menos hábil (Muñoz et al., 2012). Por lo tanto, el dominio masculino puede afectar a las niñas haciéndolas sentir inferiores a los niños."

Pag 4

"Este tipo de comportamiento es potenciado, no sólo por los niños, sino también por las propias niñas, porque no son conscientes del problema, y se conforman, sin tener la capacidad crítica necesaria para cuestionar tales situaciones y movilizarse para superar las barreras (Sánchez-Álvarez et al., 2020). Monforte & Úbeda-Colomer (2019) subrayaron que la aceptación de los estereotipos hace a las niñas cómplices de su subordinación. Así, la masculinidad hegemónica es perpetuada y apoyada tanto por niños como por niñas (Connell, 2005)."

Pag 6

"Las escuelas deberían adoptar tales prácticas, que evitan perpetuar la masculinidad hegemónica y

| | | |
|------|--|--|
| | | <p>garantizan un entorno de aprendizaje seguro y positivo."</p> <p>Pag 7</p> |
| 2024 | <p>Matías Martín- Labrador, Daniel Caballero-Juliá, María Cuéllar-Moreno</p> | <p>"En Educación Física se generan relaciones de poder desiguales en cuanto al género debido a la exaltación de la masculinidad hegemónica"</p> <p>Pag 1</p> <p>"La exaltación de la masculinidad hegemónica... Esto supone un riesgo añadido, ya que la competitividad, y, por lo tanto, la competición, tiene un carácter de iniciación a la virilidad clásica (agresividad y dominio)"</p> <p>Pag 2</p> <p>"Se comprobó que en Educación Física se priorizaba al hombre como individuo dominante, competitivo y agresivo..., reproduciendo la masculinidad hegemónica, entendida ésta como el patrón de género masculino más valorado y con mayor privilegio en la sociedad"</p> <p>Pag 4</p> <p>"La vinculación existente entre contenidos deportivos, principalmente de invasión, como el fútbol y la exaltación de la masculinidad hegemónica"</p> <p>Pag 4</p> <p>"Reconociéndose el carácter masculino y heteronormativo de la Educación Física... En el caso de</p> |

| | | |
|------|--|--|
| | | <p>los contenidos deportivos de invasión, el fútbol aparece como un ejemplo recurrente"</p> <p>Pag 5</p> |
| 2024 | <p>Rodrigo Gamboa-Jiménez, Carlos</p> <p>Matus-Castillo, María</p> <p>Loreto Chihuailaf-Vera</p> | <p>"La práctica deportiva misma actúa como un dispositivo de validación de masculinidad hegemónica... Este estudio confirma la existencia de estereotipos de género en las masculinidades, y sugiere que la Educación Física influye en la construcción de la masculinidad hegemónica."</p> <p>Pag 1</p> <p>"El fútbol en particular... actúa como un elemento articulador de la jerarquía de género en la escuela... para promover la construcción de la masculinidad hegemónica y la consolidación de la jerarquía de género en las escuelas"</p> <p>Pag 3</p> <p>"La masculinidad está totalmente ligada a la competencia. Así mismo, cómo se traspasa no solamente a los hombres, sino que también a las chicas"</p> <p>Pag 7</p> <p>"Las masculinidades se validan por medio de la competitividad entre varones... Los hombres de verdad son naturalmente fuertes, duros, competitivos,</p> |

| | | |
|------|--|--|
| | | <p>musculosos y agresivos... el deporte y la violencia se consideran actuaciones rutinarias comunes y normales dentro del espacio deportivo"</p> <p>Pag 7</p> <p>"Los hombres que se forman en el campo de la EF, tanto durante su formación universitaria como en su posterior desempeño profesional, reafirman la construcción de la masculinidad. Sin embargo, este proceso también puede dar lugar a la adquisición y perpetuación de creencias sexistas"</p> <p>Pag 8</p> |
| 2019 | <p>Arias-Chamorro, Juan José; Navarro-Verjel, Kathy Alejandra; Ortega-Garnica, Laura Daniela</p> | <p>"La masculinidad es una construcción social al igual que la feminidad que se da en cierta parte por los comportamientos que establecen los diferentes entornos sociales, al ser los colegios y universidades algunos de estos contextos se plantea la necesidad que desde los planes de estudio de las diferentes enseñanzas y con ayuda del o la docente se apoye la diferenciación de ciertos términos, entre ellos sexo, género, identidad de género, sexualidad y expresión de género (Sagaró y Moraga, 2015)."</p> <p>Pag 3</p> <p>"La función que tiene la escuela en la construcción de la</p> |

identidad masculina es la divulgación de conocimientos, virtudes y por supuesto maneras de actuar, se propagan ideologías liberadoras o no en la edificación de identidades (Sancho, Hernández, Herraiz y Vidiella, 2009)."

Pag 5

"La escuela constituye un espacio simbólico de intercambios ocupado por estudiantes en el que sus comportamientos con respecto a sus compañeros son un reflejo de las conductas y cualidades pertenecientes a patrones dominantes, para ellos su válida como varones reside en que tanto poder pueden ejercer contra las mujeres y contra otros (Lomas, 2013)."

Pag 5

"La universidad según Cerva (2018) es un espacio que permite derrumbar y reconstruir la identidad de los hombres, esta institución advierte que los valores y habilidades que no se orientan a la equidad de género se vinculan con el establecimiento de rangos 'ligados con el prestigio, la idea de mérito, competencia, autoridad científica, etc.' (p.44)."

Pag 6

"La universidad como institución social encargada de

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>transmitir determinados conocimientos, valores y comportamientos debe incluir como quehacer de su ejercicio espacios donde no solo se construya un discurso de equidad de género sino donde se ejerza de manera vivencial y que de paso a procesos reflexivos, críticos y propositivos que cuestionen el papel de mujeres y hombres en la sociedad."</p> <p>Pag 7</p> |
|--|--|--|

Los trabajos en esta categoría proponen y evalúan estrategias pedagógicas (enfoques activistas, metodologías cooperativas, formación docente y experiencias piloto) destinadas a empoderar a estudiantes y disminuir la exclusión basada en género.

Discusión

La categoría de la educación física como espacio privilegiado de construcción de género permite comprender cómo las prácticas escolares reproducen códigos corporales y simbólicos que moldean identidades masculinas desde la infancia. Sánchez-Álvarez et al. (2020) explican que la educación física es un escenario donde la interacción, el currículo y las expectativas docentes regulan la apropiación del cuerpo y la conducta permitida para niños y niñas. De Frutos-Palacios et al. (2023) amplían esta comprensión al mostrar que la socialización diferencial en actividades competitivas refuerza la asociación entre rendimiento, prestigio y masculinidad, mientras que Moya-Mata (2023) evidencia que persisten modelos corporales que privilegian fuerza, agresividad y dominio. Asimismo, Sánchez-Álvarez y Rodríguez-Menéndez (2023) indican que el desempeño motriz es un marcador clave de jerarquías entre pares. Podemos concluir que,

mediante el currículo oculto y el uso del espacio, la educación física se convierte en un lugar central para la construcción de género

Este planteamiento se articula con el aporte de Butler (2007) quien sostiene que las normas de género se producen mediante rituales repetitivos interiorizados psíquicamente, y no solo mediante discursos explícitos. Esta idea de la repetición normativa permite comprender por qué ciertas prácticas documentadas —como disputas por el espacio, juegos de invasión, lenguaje humillante o asignación jerárquica de roles— actúan como mecanismos que forman sujetos masculinos. Butler explica que estas performances disciplinan y estabilizan identidades a través de la sanción, lo cual coincide con los hallazgos observados en la educación física. Así, el análisis de la autora proporciona una base teórica para entender por qué estas dinámicas persisten y cómo moldean corporalidades masculinas.

En esta misma línea, UNICEF (2004) indica que las masculinidades deben entenderse relacionamente dentro de las interacciones de género, lo que implica que espacios compartidos como la escuela —y en particular la Educación Física— son ámbitos centrales donde se negocian poder, cuerpos y normas; allí se reproducen expectativas sobre la fuerza, la dominación y la visibilidad que configuran identidades masculinas en interacción con niñas y docentes. Al conectar esto con los hallazgos sobre disputas por el espacio, lenguaje docente y currículo oculto, el autor refuerza que la apropiación del patio y las rutinas de clase operan como dispositivos institucionales que dan sentido y continuidad a determinadas masculinidades. Incorporar esta perspectiva permite argumentar que intervenir sobre la organización del espacio y las prácticas cotidianas no es solo una corrección metodológica, sino una intervención sobre las relaciones de género mismas.

Considero que se evidencia la urgencia de intervenir en las prácticas cotidianas del aula: lenguaje docente, organización de juegos, ocupación del espacio y rutinas implícitas. Como profesional

del deporte, plantearía que transformar estas dinámicas requiere diseñar experiencias corporales alternativas y actividades cooperativas que interrumpen la repetición performativa descrita por Butler. La educación física puede así convertirse en un escenario clave no solo para diagnosticar, sino para transformar las lógicas de género que se naturalizan desde edades tempranas.

Retomando los resultados de nuestra investigación, en relación con la reproducción de masculinidades hegemónicas en el deporte escolar, esta categoría revela cómo deportes como el fútbol, junto con el lenguaje docente y la interacción entre pares, consolidan modelos de masculinidad asociados a la fuerza, la competencia y la dominación. Estevan et al. (2019) muestran que los estudiantes interiorizan expectativas de género que legitiman conductas agresivas como parte del “ser hombre”. Kopelovich (2019, 2022, 2023) documenta de forma detallada rituales, ofensas y discursos que enseñan a los varones cómo “probar” su masculinidad, mientras que Patierno y Kopelovich (2019, 2021) evidencian cómo estas prácticas son validadas tanto por compañeros como por docentes. Así pues, se deduce claramente que el deporte escolar funciona como un mecanismo que reproduce masculinidades hegemónicas mediante prácticas naturalizadas que generan exclusión y violencia simbólica.

Butler (2007) establece un vínculo que aclara la dimensión profunda de este proceso; sostiene que la “matriz heterosexual” actúa como un orden normativo que determina qué expresiones de género son inteligibles o aceptadas. Desde esta perspectiva, las ofensas, la homofobia performativa y los ritos de iniciación descritos por Kopelovich y otros, funcionan como mecanismos disciplinarios que producen identidades masculinas coherentes con la norma. Según Butler (2007), las prohibiciones reiteradas no solo regulan la conducta: producen la ilusión de una identidad estable. Esta lectura permite comprender que las prácticas masculinizantes en el deporte escolar no son incidentales, sino estructurales y performativas.

Complementando esta perspectiva, las dimensiones de poder y producción que plantea UNICEF muestran cómo la jerarquía social y los repertorios culturales confluyen en prácticas escolares que valorizan la competitividad y el rendimiento físico como marcas de estatus masculino; esto explica empíricamente por qué deportes de invasión (fútbol, etc.) se convierten en ritos de iniciación y en mecanismos de exclusión. Integrar esta idea con las observaciones de Kopelovich y Estevan permite sostener que la reproducción de la hegemonía no es accidental sino estructural: el deporte escolar articula una lógica productiva y de prestigio que legitima comportamientos agresivos y sanciona desviaciones, reproduciendo así la jerarquía entre masculinidades (UNICEF, 2004).

Desde mi campo considero que el deporte escolar exige intervenciones que aborden los mecanismos que producen la masculinidad hegemónica, no solo sus síntomas. Esto implica transformar el discurso docente, diversificar los contenidos deportivos, cuestionar el lugar privilegiado del fútbol y establecer protocolos claros contra la violencia simbólica. Además, sería preciso incorporar metodologías de investigación que analicen el discurso, las relaciones de poder y los rituales, para comprender la profundidad performativa del fenómeno y diseñar acciones transformadoras en el ámbito escolar.

En una tercera categoría encontramos las estrategias de resistencia, empoderamiento y pedagogías críticas en donde se reúnen investigaciones que proponen intervenciones orientadas a disminuir la exclusión por género en la educación física. Baliscei et al. (2020) y Sánchez Martín et al. (2022) destacan que tanto la escuela como la familia regulan tempranamente las expectativas de género, lo que justifica la necesidad de intervenciones educativas. Martín-Labrador et al. (2024) y Gamboa-Jiménez et al. (2024) muestran como las actividades diseñadas para promover participación femenina y autonomía corporal generan cambios significativos en la relación de las estudiantes con el deporte. Por su parte, Arias-Chamorro et al. (2019) proponen

metodologías cooperativas orientadas a reducir jerarquías basadas en género. Por lo tanto, dichas propuestas incluyen enfoques activistas, formación docente y experiencias piloto orientadas a transformar el clima de la clase.

El aporte de Butler (2007) complementa esta categoría al señalar que desnaturalizar la norma implica interrumpir la repetición mediante experiencias corporales y discursivas alternativas.

Butler afirma que el cambio no se logra únicamente mediante discursos de igualdad, sino a través de nuevas prácticas que resistan la performatividad dominante. Desde esta perspectiva, las estrategias registradas por los autores adquieren mayor relevancia: al reorganizar roles, promover cooperación, ampliar posibilidades de participación y reflexionar sobre las dinámicas de género, estas prácticas actúan directamente sobre los mecanismos que producen la norma. Así, las pedagogías críticas se alinean con la propuesta de la autora para transformar la experiencia corporal y modificar estructuras de desigualdad.

Profundizando en esta discusión, UNICEF (2004) plantea además la dimensión de afectos y deseo sexual como eje clave para comprender la transformación de masculinidades: cuando la formación incorpora espacios para reflexionar afectos, vínculos y emociones, se abren posibilidades concretas para disputar normas hegemónicas y construir prácticas alternativas. Esta idea encaja con las pedagogías críticas y el enfoque activista que se menciona, pues sugiere que las intervenciones eficaces no solo modifican contenidos o rutinas, sino que reconfiguran las expectativas afectivas y relacionales en el aula, favoreciendo procesos de empatía, corresponsabilidad y reconocimiento que debilitan la lógica de exclusión. Por tanto, añadir actividades que trabajen explícitamente la dimensión afectiva (diarios, reflexiones grupales, dinámicas sobre cuidado y cooperación) fortalece las estrategias de empoderamiento.

Lo mencionado anteriormente demuestra el potencial transformador de intervenciones sostenidas en la educación física. Sin embargo, para que sean efectivas se requiere formación docente

continua, acompañamiento institucional y evaluaciones cualitativas que evidencien cambios en identidades, relaciones y uso del espacio. También resulta necesario incorporar dispositivos reflexivos —como diarios corporales o grupos focales— que permitan al estudiantado reconocer la interiorización normativa y generar procesos de agencia. Solo así será posible alterar la repetición performativa que reproduce desigualdades y promover una educación física verdaderamente inclusiva y equitativa.

Conclusiones

El objetivo planteado en esta investigación se cumple al describir cómo la educación básica se vincula con la construcción de género y se identifican estrategias pedagógicas que favorecen la inclusión de diversas expresiones. Los hallazgos de esta revisión narrativa permiten concluir que la educación básica desempeña un papel decisivo en la configuración de las masculinidades, al ser un espacio donde se reproducen patrones socioculturales que articulan cuerpo, identidad y roles de género. La evidencia recogida muestra que España y Argentina concentran la mayor producción investigativa, lo cual influyó en la predominancia de estudios etnográficos y análisis críticos sobre el currículo de Educación Física y sus dinámicas cotidianas. Del mismo modo, se evidencia un interés creciente por estudiar desigualdades de género entre 2019 y 2024, lo que refleja una preocupación académica sostenida por comprender y transformar las relaciones de género en la escuela.

En relación con la categoría sobre la educación física como espacio privilegiado de construcción de género, se evidencia que la escuela es un lugar donde la apropiación del espacio, el currículo oculto, el contacto corporal y las expectativas docentes establecen límites y posibilidades diferenciales para niños y niñas. Los discursos recogidos en las etnografías analizadas muestran cómo se asocian tareas, conductas y emociones con lo masculino o lo femenino, reforzando

estereotipos que condicionan la participación de estudiantes y su relación con el deporte. Estas prácticas consolidan la idea de que la fuerza y la agresividad son atributos naturales de los niños, mientras que la delicadeza y la pasividad son asignadas a las niñas, reduciendo su participación y autoestima deportiva.

Así mismo, la categoría de reproducción de masculinidades hegemónicas en el deporte escolar confirma que, especialmente el fútbol, opera como un mecanismo de reproducción de la masculinidad hegemónica mediante discursos docentes, rituales entre pares y prácticas de exclusión hacia quienes no encajan en los modelos dominantes. Los estudios revisados muestran que estas dinámicas no solo naturalizan la agresividad, la competencia y la fortaleza como atributos masculinos, sino que además promueven violencia simbólica y homofobia, consolidando jerarquías que se perpetúan en el tiempo. En este sentido, la Educación Física no se limita a transmitir habilidades motrices, sino que actúa como un campo simbólico donde se validan y producen identidades de género alineadas con normas culturales restrictivas.

Frente a estas problemáticas, la categoría sobre estrategias de resistencia, empoderamiento y pedagogías críticas presenta estrategias pedagógicas críticas que buscan contrarrestar la reproducción de desigualdades, destacando el enfoque activista, las metodologías cooperativas y el empoderamiento de niñas y estudiantes con expresiones de género diversas. Estas propuestas demuestran que es posible transformar el clima de la clase mediante intervenciones diseñadas para fomentar la participación equitativa, diversificar contenidos, cuestionar el currículo oculto y promover espacios seguros donde se reflexione sobre las normas de género. Los estudios evidencian mejoras significativas en la participación, agencia y motivación de las estudiantes cuando se implementan estrategias de intervención sistemática.

Referencias

Ainscow, M., & Booth, T. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from research. *International Review of Education*, 66(5), 579–598.

<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Arias Chamorro, J. J., Navarro Verjel, K. A., & Ortega Garnica, L. D. (2019). Agentes educadores y estereotipos sobre masculinidad: reflexiones para la formación de identidades masculinas alternativas. *Revista Perspectivas*, 4(1), 14–22. <https://doi.org/10.22463/25909215.1751>

Austin, F., Wright, K., Jackson, B., Lin, A., Schweizer, K., & Furzer, B. (2024). A scoping review of trans and gender diverse children and adolescents' experiences of physical activity, sport, and exercise participation. *Mental Health and Physical Activity*, 29(4), 345–367.

<https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2024.100576>

Baliscei, J. P., Azevedo, L. M., & Calsa, G. C. (2020). “Macho como um touro”: pedagogias culturais de masculinidades em duas versos da história de Ferdinando, o touro. *Educação (Santa Maria. En línea)*, 45 (1), 2-29. <https://doi.org/10.5902/1984644435815>

Barba Martín, R., De Frutos Palacios, A., & Tuero del Prado, C. (2023). Género y sexualidad en el currículum oculto de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista iberoamericana de ciencias de la actividad física y el deporte*, 12 (1), 99-113. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2023.v12i1.15890>

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311–320. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311>

Beltrán Carrillo, V. J., & Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *Revista internacional de ciencias del deporte*, 15 (55), 20-34.

<https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05503>

Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

<http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/80>

Cooky, C., & Messner, M. (2021). The long eclipse of women's televised sports, 1989–2019.

Communication & Sport, 9(2), 235–262. <https://doi.org/10.1177/21674795211003524>

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications, (4th ed.), 1-22.

<https://www.scribd.com/document/820158354/Creswell-2014-The-Selection-of-a-research-approach>

Donoso, B., Reina, A., & Álvarez, A. (2023). Desigualdad de género en el deporte de competición: voces y reflexiones (Gender inequality in competitive sport: voices and reflections). *Retos*, 47, 557-564. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.93006>

Faur, E. (2004). *Masculinidades y desarrollo social: Las relaciones de género desde la perspectiva de los hombres*. Arango Editores; UNICEF Colombia, 72-81.

<https://www.unicef.org/colombia/media/2376/file/masculinidades%20y%20desarrollo%20social>.

García López, L. M., Sánchez Martín, C., & Reyes, L. (2022). Beneficios de un enfoque activista de la educación física en la participación de niñas de primaria en juegos. *Retos (Madrid)*, 46, 1123–1130.

https://polijic.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay?docid=cdi_dialnet_primary_oai_dialnet_unirioja_es_ART0001589273&context=PC&vid=57PJIC_INST:PJIC&lang=es&search_scope=MyInst_and_CI&adaptor=Primo%20Central&tab=Everything&query=any,contains,Masculinidad%20AND%20Deporte&sortby=date_d&facet=searchcreationdate,include,2019%7C,%7C2025&offset=40

Hammersley, M. (2013). What is Qualitative Research? *Bloomsbury Academic*, 8-136.

<https://doi.org/10.5040/9781849666084>

- Kopelovich, P. (2019). Fútbol como práctica de exaltación de masculinidades. El caso de un colegio secundario de sectores medios de la provincia de Buenos Aires – Argentina. *Cuadernos (Universidad Nacional de Jujuy. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales)*, 55, 65-84.
https://polijic.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay?docid=cdi_dialnet_primary_oai_dialnet_unirioja_es_ART0001458535&context=PC&vid=57PJIC_INST:PJIC&lang=es&search_scope=MyInst_and_CI&adaptor=Primo%20Central&tab=Everything&query=any,contains,Masculinidad%20AND%20Deporte&sortby=date_d&facet=searchcreationdate,include,2019%7C,%7C2025&offset=80
- Kopelovich, P. (2020). La construcción de masculinidades en los internados del Colegio Nacional de La Plata (Argentina, 1910-1920). *Revista HISTEDBR*, 20(020038), 2-26.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16385/pr.16385.pdf
- Kopelovich, P. (2022). *Deporte y masculinidades. El caso del Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1929-1946)*. *Intersticios Sociales: IS*, 24, 173–200. <https://doi.org/10.55555/IS.24.441>
- Kopelovich, P., & Patierno, N. (2019). Deporte, violencia y masculinidad: Consideraciones para la enseñanza del fútbol en la escuela. *In XIII Congreso Argentino y VIII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*, (13), 1-15. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/86276>
- Kosciw, J., Clark, C., & Menard, L. (2022). *The 2021 National School Climate Survey: The experiences of LGBTQ+ youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
<https://www.glsen.org/sites/default/files/2022-10/NSCS-2021-Full-Report.pdf>
- Martin-Labrador, M., Caballero-Julia, D., & Cuellar-Moreno, M. (2024). La enseñanza del fútbol y deportes de invasión en una Educación Física coeducativa en Educación Secundaria. Revisión sistemática La enseñanza del fútbol y los deportes de invasión en una Educación Física mixta en

Educación Secundaria. Revisión sistemática. *Retos (Madrid)*, 51, 1161–1167.

<https://doi.org/10.47197/retos.v51.94882>

Matus Castillo, C., Gamboa Jiménez, R., & Chihuailaf, L. (2024). Reflexiones del profesorado en formación de Educación Física en Chile. Una visión sobre los estereotipos de género, sexismo y construcción de la masculinidad hegemónica. *Retos (Madrid)*, 55 (55), 35–46.

<https://doi.org/10.47197/retos.v54.102833>

Moya Mata, I. (2023). *Estereotipos de género en Educación Infantil: un estudio de caso en España. Linhas Críticas*, 29 (e50583), 2-13. <https://doi.org/10.26512/lc29202350583>

Obrero, E., Zapatero, J., & Ramirez, E. (2024). Revisión de instrumentos de género para analizar los vínculos del alumnado con la actividad física en edad escolar (Review of gender instruments to analyse student links to physical activity at school age). *Retos*, 59, 547-559.

<https://doi.org/10.47197/retos.v59.103278>

Patierno, N., & Kopelovich, P. (2021). Deporte, violencia y masculinidad en Norbert Elias y Eric Dunning. Una lectura orientada al ámbito escolar. *Ensayos Pedagógicos*, 16 (1), 17–40.

<https://doi.org/10.15359/rep.16-1.1>

Sáenz, A., & Martínez, F. (2024). Binary and non-binary trans students' experiences in physical education: A systematic review. *Leisure Studies*, 43(1), 1–19.

<https://doi.org/10.1177/1356336X231190273>

Sánchez-Álvarez, I., Rodríguez-Menéndez, C., & García-Pérez, O. (2020). La educación física en educación primaria: espacio de construcción de las masculinidades y feminidades. *Retos (Madrid)*, 38 (38), 143–150. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74343>

Sánchez-Álvarez, I., & Rodríguez-Menéndez, C. (2022). La construcción de las masculinidades en la escuela Un estudio etnográfico en 6º de primaria. *Perfiles educativos*, 44(177), 26-38.

<https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185>

Sanra, C., Mavergames, C., & Moher, D. (2019). Systematic vs. Narrative Reviews in Health Research: An Overview. *BMC Medical Research Methodology*, 19(1), 21–28.

<https://bmcmmedresmethodol.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12874-019-0665-3>

Zarrett, N., Cooky, C., & Veliz, P. (2019). *Coaching through a Gender Lens: Maximizing Girls' Play and Potential*. New York, NY: Women's Sports Foundation.

<https://www.womenssportsfoundation.org/wp-content/uploads/2019/04/coaching-through-a-gender-lens-report-web.pdf>