

**PERCEPCIÓ DELS ESTEREOTIPS DE GÈNERE A**  
**LES AULES PER PART DE L'ALUMNAT D'UN**  
**CICLE SUPERIOR D'ESPORTS**

Treball final de màster

Autor: **Guillem Ninou Solanas**

Tutora: **Montserrat Martín Horcajo**

Curs: **2019-2020**

Data: **04/06/2020**



Màster Universitari

**Formació del Professorat  
d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat**

FACULTAT D'EDUCACIÓ, TRADUCCIÓ I CIÈNCIES HUMANES  
UVIC | UVIC-UCC

Guillem Ninou Solanas

## Resum

L'estudi que es presenta a continuació té l'objectiu d'analitzar els estereotips i les discriminacions de gènere en el llenguatge verbal a les classes d'un cicle superior d'ensenyament i animació socioesportiva i la percepció de l'alumnat d'aquestes situacions discriminatòries.

La recerca s'ha realitzat en una escola de la província de Barcelona, centrant-se en un sol professor i en tres grups mixtes a qui hi impartia classes. S'han analitzat els estereotips de gènere presents en el llenguatge del professor i en les interaccions entre l'alumnat i el professor. Després d'aquesta observació, l'alumnat ha respòs un qüestionari on es demanava la seva opinió sobre dos casos ficticis i una cançó coneguda actualment entre els adolescents. En aquests dos casos els estereotips i la discriminació de gènere hi eren presents i s'analitzava la seva percepció.

Els resultats mostren que els estereotips de gènere són presents a les classes per part del professorat i de l'alumnat. La percepció de l'alumnat d'aquests es troba en un 40%, formant quatre grups de resposta: (1) les que identifiquen els casos amb els estereotips, (2) les que reconeixen una discriminació però no l'associen al gènere, (3) les que normalitzant el que succeeix o desvien l'atenció cap un altre aspecte, i per últim, el minoritari i només format per nois, (4) els que culpen a les noies o reforcen les accions produïdes.

Aquesta recerca mostra la gran importància d'una major educació en gènere en l'alumnat, però sobretot, en el professorat si volem formar una societat més igualitària.

## **Abstract**

*The purpose of this study was to analyse the gender stereotypes in in language during physical education classes. The research was carried out in a school in Catalonia and focused on a male professor of the professional sports studies and on three different mixed groups to whom he taught.*

*Gender stereotypes and discriminations present in the teacher's language and teacher-students interactions were analyzed. After this observation the students answered a questionnaire asking for their opinion on two fictitious cases where gender stereotypes were present and also their opinion about a famous song between teenagers where stereotypes and women's discrimination are present too.*

*The results show that gender stereotypes are present in the sports class by teachers and students. The students perception of these cases is found in 40%, forming four response groups: (1) those that identify cases with gender stereotypes, (2) those that recognize discrimination but do not associate it with gender, (3) those that normalize what happens or divert their attention to another aspect, and finally, the minority and made up only of boys, (4) those who blame the girls or reinforce the actions produced.*

*This research shows the great importance of greater gender education in students, but especially in teachers if we want to form an egalitarian society.*

# Índex

<b>1. Introducció .....</b>	<b>6</b>
<b>2. Exploració teòrica .....</b>	<b>7</b>
<b>2.1 Societat patriarcal .....</b>	<b>7</b>
<b>2.1.1 Masculinitat hegemònica .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1.2 Estereotips de gènere i sexisme .....</b>	<b>11</b>
<b>2.1.3 Violència de gènere.....</b>	<b>12</b>
<b>2.1.4 Micromasclismes.....</b>	<b>13</b>
<b>2.2 El treball amb adolescents.....</b>	<b>15</b>
<b>2.3 El paper del professorat.....</b>	<b>17</b>
<b>2.3.1 La comunicació a l'aula .....</b>	<b>18</b>
<b>3. Objectius .....</b>	<b>20</b>
<b>4. Metodologia.....</b>	<b>21</b>
<b>4.1 Dimensions, variables i indicadors.....</b>	<b>23</b>
<b>4.2 Mostra .....</b>	<b>26</b>
<b>5. Resultats.....</b>	<b>27</b>
<b>5.1 Resultats de l'observació .....</b>	<b>27</b>
<b>5.2 Resultats dels qüestionaris .....</b>	<b>29</b>
<b>5.2.1 Resultats sobre la cançó .....</b>	<b>29</b>
<b>5.2.2 Resultats sobre els casos ficticis.....</b>	<b>32</b>
<b>6. Discussió .....</b>	<b>38</b>
<b>7. Conclusions .....</b>	<b>42</b>
<b>8. Bibliografia.....</b>	<b>45</b>
<b>9. Annex.....</b>	<b>48</b>
<b>9.1 Full d'observació.....</b>	<b>48</b>
<b>9.2 Qüestionari.....</b>	<b>48</b>

## 1. Introducció

El món de l'esport ha estat considerat des dels seus inicis com a un territori masculí, sempre hi ha hagut un predomini dels homes sobre les dones, tant a nivell professional, com a escolar i de lleure.

L'esport femení va començar a créixer lentament, a través d'esports com la gimnàstica, la dansa o el bàsquet que eren considerats de dones (Scharagrodsky, 2003). Les dones van haver de fer-se lloc i apropiar-se de les característiques de les activitats que sempre les ha considerat inadequades i que han negat la seva participació (Martín-Horcajo, 2006).

Actualment, la gran majoria d'esports, no tots, són practicats pels dos sexes, i el 43% de les persones que realitzen qualsevol tipus d'esport són dones (Lough i Geurin, 2019). Però on no hi ha un equilibri, és en el reconeixement i el seguiment dels esports femenins. Vivim en una societat masclista, basada en uns valors patriarcals, i l'esport no se'n salva, també s'hi veu afectat.

Aquesta discriminació es pot identificar amb molta claredat al màxim nivell esportiu, com conclou Koivula (1999) en el seu estudi, que durant els anys 1995-1996 el 86,7% de l'esport televisat era masculí. També Schmidt (2018) exposa que durant els anys 2013 i el 2015 el 84% de les notícies esportives van ser d'esport masculí i només un 3% de femení. Aquestes són unes dades alarmants, d'una banda per la gran diferència que hi ha, però, sobretot, perquè després de tants anys no ha millorat el seguiment dels esports femenins.

A banda de la situació a l'esport d'alt rendiment, també és necessari baixar a la base de l'esport, on el 74,5% de les llicències esportives del 2018 són d'homes (Observatori Català de l'Esport) i veure com la nostra educació forma als nens i a les nenes respecte a l'esport. El baix seguiment mediàtic de l'esport femení, i l'estructura patriarcal d'aquest país dificulta que les dones trenquin amb els estereotips que les porten a practicar menys esport que els homes.

L'escola té un paper molt important com a agent social de canvi i de transmissió de valors d'igualtat i respecte de les diferències (Generalitat de Catalunya, 2015) i per

aquest motiu és necessari veure com l'esport és tractat i impartit en aquestes edats de formació.

El conjunt d'institucions socioeducatives esdevenen clau en el procés de socialització de les persones que formen la nostra societat. Aquesta socialització pot estar dirigida cap a la reproducció de conductes dominants o pot ser un instrument de transformació social potent, i el professorat és l'encarregat d'educar i de transmetre aquests valors (Generalitat de Catalunya, 2015).

Jan Wright (1995) parla sobre la importància d'investigar el paper actiu que realitza el professorat durant les classes i, a la vegada, el de l'alumnat. Les dues parts actuen conjuntament i arriben a acords, solucions conjuntes, negocien comportaments i hàbits, que al final formaran part de la seva experiència i personalitat. A més, aquesta relació també pot arribar a canviar pràctiques i discursos que poden ser habituals o tradicionals en la nostra societat i, a la vegada, pot canviar les relacions i els comportaments dins l'aula.

Aquesta recerca es centrarà en la presència d'estereotips de gènere en el llenguatge del professorat i en les seves interaccions amb l'alumnat d'un cicle superior d'ensenyament i animació socioesportiva. A més, també serà analitzada la capacitat de percepció de l'alumnat d'aquestes situacions on les discriminacions i els estereotips de gènere siguin presents.

Si volem tenir una societat igualitària, cal formar a les persones des de petites, i assegurar-nos que, a banda de tenir un bon comportament, les persones tinguin la capacitat de detectar i denunciar les discriminacions i les injustícies que es produeixen en el seu entorn.

## **2. Exploració teòrica**

### **2.1 Societat patriarcal**

La nostra societat està establerta sota un estructura social patriarcal, on els homes es troben en la gran majoria de posicions de poder i de control. Aquest sistema provoca comportaments masclistes, situacions amb miscromasclismes i la violència de gènere.

El terme *patriarca* ens informa sobre el significat del concepte patriarcat. Aquest ve del llatí *patriarca* que és un compost format per dues paraules: *pater* (pare) i *arché* (govern i domini). La paraula *patriarca* es refereix a la màxima autoritat familiar i política, un home que per la seva condició de pare exerceix d'autoritat sobre la família i sobre d'altres col·lectius. D'aquesta manera el concepte de patriarcat es refereix a un sistema social o de govern basat en la autoritat dels homes de major edat (Vázquez, 2013).

Veient l'origen del concepte patriarcat, ja ens fa entendre la idea del domini total de l'home cap a la dona, però també de l'home de més edat cap a al més jove, per tant, sempre creant una jerarquització.

La nota definitiva de les societats patriarcals, gairebé totes, és que són societats basades en l'exclusió d'un gènere, el femení. Aquesta idea comporta una educació i socialització de les dones com a gènere inferior (Bañón, 2003).

El patriarcat és la base de la societat actual, és una forma d'organització política, econòmica, religiosa i social basada en la idea d'autoritat i lideratge de l'home sobre la dona, el marit sobre l'esposa, el pare sobre la mare i els fills i les filles i la línia de descendència paterna sobre la materna (Reguant, 2007). És una convenció sociocultural, fet que el converteix en un sistema de possible substitució, per un altre que es basi en la igualtat de drets, derogant les jerarquies vigents (Blanco, D'Ovidio, Oñativia, 2016).

Pensant també amb les nenes i els nens que han estat educats en aquests entorns on l'home ha exercit el poder, és necessari trencar amb aquests exemples i ensenyar que les dones també poden estar en posicions de poder i canviar els pensaments patriarcals que puguin tenir adquirits.

Si volem canviar i substituir l'ordre patriarcat i treure de la invisibilitat la lògica de la dominació que acultura tant al dominador com al dominat, són necessaris dos passos importants (Reguant, 2007):

- 1) L'acceptació de la seva existència i passar d'estar inscrit a la societat a estar escrit.



## 2) La seva explicació i divulgació.

Com qualsevol canvi que s'ha de produir és important abans admetre el problema i acceptar-lo, però aquest és un gest que encara costa veure en la nostra societat, acceptar que som masclistes i que vivim en una cultura patriarcal no és habitual, ni gens fàcil de veure, però per permetre el canvi, tothom ha de començar des d'aquest punt.

### 2.1.1 Masculinitat hegemònica

Si en les diferents societats hi ha un arquetip del gènere femení i un de masculí, no és més que una construcció cultural, on aquests són determinats pels comportaments de les persones (Silva, Bothelo-Gomes, Vilodre, 2012). La societat acostuma a relacionar els sexes amb una sèrie de comportaments, i des de la infància els nens i les nenes són educats en aquestes direccions. "Amb prou feines identificat el nounat com a baró pels seus genitals, la societat tracta de fer-ne el que aquesta entén per baró. Es tracta de fomentar-li unes conductes, reprimir-li d'altres i de transmetre-li certes conviccions sobre el que significa ser baró" (Scharagrodsky, 2003: 3).

Per Gilmore (1990), moltes societats en lloc de permetre una llibertat de gènere, tendeixen a exagerar les diferències biològiques amb unes clares diferenciacions de rols de gènere, entenent el comportament de les noies i nois com a oposats o com a complementaris, però sempre diferents. El mateix autor explica que la masculinitat és un estatus que per a moltes societats els nens han d'assolir, acompanyant això certs comportaments i actituds d'homes que són enteses i demandades per la societat.

En algunes societats, com a Tahití i a Semai a Malàisia, el concepte de masculinitat és insignificant o absent, no hi ha una pressió social per actuar com un home. Aquestes cultures trenquen la idea de l'aparentment necessitat universal de la masculinitat en el desenvolupament dels nois (Gilmore, 1990).

Quina és la idea de masculinitat o de feminitat que està arrelada a la nostra societat? Per Connell (1996) existeixen quatre tipus identificables de masculinitat: l'hegemònica, la subordinada, la complaent i la marginal. "La masculinitat hegemònica és aquella que es presenta dominant i que reclama el màxim exercici del poder i de l'autoritat, és, de

fet, l'estereotip que ha predominat en la construcció del patriarcat" (Scharagrodsky, 2003: 4). Aquesta també està associada a la heterosexualitat i a la supressió de certs sentiments, emocions i necessitats com la receptivitat, el plaer de tenir cura d'altres, l'empatia o la compassió (Kaufman, 1997).

La masculinitat subordinada és la considerada per Connell (1996) com la oposada a la hegemònica, ja que se li atribueixen conductes que són socialment associades a les dones i als homosexuals.

La masculinitat marginal és la que es produeix entre individus de grups socials o classes que es troben en una clara posició de marginació social. I per últim, la masculinitat complaent s'observa en individus que sense tenir accés al poder i a l'autoritat s'aprofiten dels beneficis i de la superioritat que socialment se li dona al gènere masculí per tenir un domini sobre les dones.

Ceballos (2012) evidencia que en estudiants d'ESO el tipus de masculinitat predominant es l'hegemònica, que la neutralitat emocional i el culte al cos són les característiques que més destaquen. L'autora també destaca que els i les adolescents són conscients dels preceptes masculins però tot i així, es converteixen en ostatsges dels seus propis pensaments. "Els adolescents estan sotmesos a una forta pressió orquestrada al compliment del model de masculinitat hegemònic, ja que els costos socials de desmarcar-se d'aquests paràmetres suposen un pèrdua de masculinitat" (Ceballos, 2012: 20).

És necessari que l'home s'alliberi d'aquests lligam social que l'oprimeix (Montesinos, 2002), s'ha d'ampliar horitzons i estar oberts a la pluralitat. En aquest aspecte, l'educació té un paper importantíssim (Connell, 1996) donat que als centres escolars és on es poden trencar tots els estereotips que pot ser a fora costen molt més de superar. A través d'una intervenció pedagògica, recolzada per una filosofia coeducativa, es podrà desafiar l'esquema de gènere i l'ordenació de sexualitats, participant en una normalització d'identitats de gènere no hegemòniques i oferent a l'alumnat la redefinició de la masculinitat (Ceballos, 2012).

### 2.1.2 Estereotips de gènere i sexisme

“Les representacions culturals han sigut decisives en el desenvolupament de les identitats en la societat contemporània i, en concret, han tingut un paper determinant en la construcció de les identitats de gènere. Les representacions culturals són un poderós instrument que ha actuat i actua en el manteniment de la discriminació i la subordinació de les dones. La importància de les representacions culturals rau en la seua capacitat de vehicular pautes de comportament i de transmetre codis col·lectius sobre la masculinitat i la feminitat, i sobre les funcions socials d’homes i dones” (Aguado, 2005 60). Tenir un cos de dona no implica una natural predisposició per sentir-se identificada amb el gènere femení, aquesta és una predisposició clarament imposada per la societat patriarcal per mantenir a la dona subordinada per l’home (Martín-Horcajo, 2004).

Per Díaz-Aguado (2006), el sexisme està estretament relacionat amb la violència, i divideix el sexisme amb tres components:

- 1) El component cognitiu consisteix en confondre les diferències socials o psicològiques existents entre dones i homes amb les diferències biològiques lligades, amb la creença errònia de que aquelles sorgeixen automàticament com a conseqüència d’aquestes. Creences que porten a pensar que les dones són inferiors als homes, justificant la discriminació i la violència.
- 2) El component afectiu o valoratiu que associa els valors femenins amb la debilitat i la submissió, i els masculins amb la força, el control absolut, la duresa emocional i l’ús de la violència sobre aquelles accions en les que es veuen amenaçats. Tendència que pot explicar la relació entre la forma sexista de construir la identitat masculina i la violència que exerceixen els homes així com la tendència de les dones a sentir-se culpables i amb tendència a la depressió.
- 3) El component conductual consisteix en la tendència a portar-lo a la pràctica a través de la discriminació i la violència. Es produeix quan manquen alternatives positives amb les que donar resposta a determinades funcions psicològiques i socials sense recórrer a conductes destructives.

### 2.1.3 Violència de gènere

“La violència contra la dona és una manifestació de les relacions de poder històricament desiguals entre dones i homes, que han conduït a la dominació de la dona per l’home, la discriminació contra la dona i a la interposició d’obstacles contra el seu ple desenvolupament. La violència contra la dona al llarg del seu cicle vital dimana essencialment de pautes culturals, en particular dels efectes perjudicials d’algunes pràctiques tradicionals o consuetudinàries i de tots els actes d’extremisme relacionats amb la raça, el sexe, l’idioma o la religió que perpetuen la condició d’inferior que assigna a la dona en la família, el lloc de treball, la comunitat i la societat” (Informe de la Quarta Conferència Mundial sobre la Dona, 1995:52).

Durant el 2019 van ser assassinades, per la seva parella, 9 dones només a Catalunya i més de 60 durant l’última dècada (Observatori de la igualtat de gènere, 2019). La violència de gènere no només es queda amb les dades dels assassinats, sinó que també comprèn altres tipus de violències, com poden ser la física, la verbal, la sexual, la social... i així com la combinació d’abusos i maltractaments aparentment de menor gravetat, però amb conseqüències devastadores per a les víctimes (Tomás, Marchal i Montes, 2016). És necessari reflexionar sobre el concepte de la violència de gènere i els mecanismes a través dels quals aquesta violència s’exerceix (Velasco, 2007).

“No obstant això, la consideració de la violència de gènere no ha de limitar-se als aspectes de violència física i psicològica, ja que es tracta d’un fenomen d’elevada complexitat que té el seu origen en les relacions de poder desiguals tradicionalment establertes entre homes i dones” (Tomás et al., 2016: 1). Els mateixos autors afegixen que tot i l’existència de mesures preventives que es proposen des de les instàncies públiques, hi continua havent-hi molts casos, i no només en l’edat adulta, sinó que cada cop és més freqüent en edats joves i adolescents, les quals semblen ser d’una magnitud superior a les adultes (Tomás et al., 2016). Des de les institucions comencen a haver-hi centres especialitzats en aquesta violència entre joves, com, per exemple, els centres del CIRJ Jove a Santa Coloma, el Sara Jove i el SAH jove a Barcelona.

Coneixent això, encara se li ha de donar molta més importància a l’educació durant la infància i, sobretot, l’adolescència, ja que és quan comencen a aparèixer casos de

violència de gènere, perquè es important intervenir quan existeixen aquets problemes, però seria molt millor invertir perquè evitar i prevenir que aquests succeeixin.

Al llarg dels anys, moltes de les mesures que han adoptat els governs són dissenyades per assistir a les dones i no per evitar que aquestes violències es produeixin. Per més anonimat, o més línies telefòniques, o més cases d'acollida no frenarà la violència de gènere, crear un cercle de seguretat no és la única solució. La solució és l'abandonament del patriarcat, el canvi d'ideologia, i són els sistemes democràtics els que tenen el repte d'aconseguir-ho (Bañón, 2003).

Bañón (2003), ens indica que per l'investigador Johan Galtung, la violència és un cercle format per la violència directa (física i verbal), la violència estructural (en les estructures socials) i la violència cultural. La cultural està formada per aquells aspectes de la cultura i de l'esfera simbòlica (religió, ideologia, art, llenguatge, ciències) que s'usa per justificar o legitimar la violència directa o estructural.

Aquesta classificació mostra una vegada més que no només les persones com a individus discriminen les dones, sinó que la gran majoria de les estructures socials i culturals també ho fan. Tot és resumeix en el sistema patriarcal, que envolta i justifica tots els comportaments masclistes que es produeixen a la nostra societat. La violència de gènere és una manifestació de la relació de poder que hi ha entre els homes i les dones, no és només una violència física, són un fenomen complex que té a veure amb les relacions de poder desiguals culturalment i històricament (Velasco, 2007).

Aquesta recerca es centrarà en el tipus de violència directe i cultural, no en la física que marca explícitament Galtung, però sí la verbal i l'ús del llenguatge del professorat cap a l'alumnat.

#### **2.1.4 Micromasclismes**

Bonino (1998), introdueix el concepte de micromasclisme referint-se a les maniobres interpersonals que realitzen els homes per mantenir i reafirmar el seu poder i el seu domini sobre les dones, mostrant els efectes que impliquen una reiteració constant. Els micromasclismes representen la pràctiques de violència de gènere a la vida

quotidiana, el prefix “micro” li dona el significat de casi imperceptible, que estan als límits de la evidència.

Al parlar de micromasclismes són “micro” violències que els homes desenvolupen per mantenir el seu poder, i que a la llarga produeixen una xarxa que atrapa a la parella i no li permet desenvolupar una autonomia personal (Bonino, 1998). Són els comportaments individuals de desvalorització cap a les dones (Benalcázar-Luna, 2015). Representen la base de la violència de gènere més visible i sobrepassada, com podria ser la violència física, sexual, psicològica... Els micromasclismes poden semblar inofensius o que poden causar poc dolor, però la seva repetició al llarg del temps poden tenir greus conseqüències per la víctima i fins i tot derivar a conductes més greus.

Bonino (1998) ha classificat els micromasclismes dins d'una parella en tres categories, els Coercitius (o directes), els encoberts (de control ocult o indirecte) i els de crisi. Els coercitius són els que utilitzen la força (moral, psíquica, econòmica, o de la pròpia personalitat) per intentar doblegar la dona i limitar la seva llibertat. On hi trobaríem intimidacions, control dels diners, la no participació en tasques domèstiques, insistència abusiva, entre d'altres.

Els micromasclismes encoberts són els que atempten cap a la simetria relacional i l'autonomia femenina de manera invisible i gairebé imperceptibles. L'home ocultava el seu objectiu de domini però busca actituds per disminuir el pensament i l'acció eficaç de la dona portant-la a realitzar el que no vol, i comporta, a la llarga, falta de confiança, baixada de l'autoestima, dubtes constants.

I per últim, els de crisi, són els que s'utilitzen en moments de desequilibri en la relació, on la dona augmenta el seu poder personal o l'home el perd, per exemple per temes laborals o econòmics. Durant aquests canvis, l'home veu perillar la seva posició de poder i control i intentarà restablir l'*statu quo* a partir de més control. En aquest tipus hi apareix l'hipercontrol de les seves activitats, el distanciament, el rebuig a la crítica i la negociació, el victimisme...

Tot i que l'autor mostra els casos que apareixen en les parelles, també trobem comportaments semblants en situacions socials entre homes i dones, com podria ser en l'àmbit laboral o escolar, on s'intenta produir el mateix control sobre les dones, com si fos una relació amorosa.

La invisibilitat de molts dels micromasclismes genera que les dones moltes vegades no s'enfrontin a ells, i, a poc a poc, es van interioritzant al seu dia a dia fins a acabar amb una subordinació i un control de l'home. Bonino (1998) destaca el desgast emocional de la lluita i la defensa constant de la dona, el deteriorament de l'autoestima provocada per la derrota constant davant la parella com algunes de les conseqüències d'un context ple de micromasclismes.

En el cas de parelles adolescents i joves, Rubio et al. (2012) mostra que en parelles entre els 16 i els 27 anys l'existència de conductes agressives (micromasclismes) es recíproca per part dels dos membres, sobretot en la psicològica i verbal, i sempre en conductes poc agressives, ja que els autors mostren que aquesta reciprocitat disminueix quan augmenta l'agressivitat, i que en casos de violència física és unidireccional de l'home cap a la dona.

L'adolescència torna a aparèixer com una etapa on la violència de gènere es força freqüent en les relacions de parella, i per això aquesta recerca es vol centrar en com es transmeten aquests valors igualitaris en el llenguatge del professorat amb l'alumnat adolescent.

## **2.2 El treball amb adolescents**

L'adolescència es considerada com un moment clau a la vida, fase durant la qual l'adolescent es troba en ple procés de reelaboració dels mandats i enunciats paterns que han anat interioritzant des de petits (Blanco et Al., 2016). Díaz (2003), explica que l'adolescència consta d'un procés de construcció d'una identitat pròpia i que durant aquesta fase és un moment de la vida on s'incrementa la capacitat per a modificar els seus models i les seves expectatives desenvolupades en el passat.

El passat fa referència a la història prèvia de l'adolescent, inclosa la prèvia al naixement del noi o noia, l'entorn que l'espera, on els familiars comencen a projectar

els desitjos sobre el seu futur, sobre com serà educat i criat, però també passant pels colors del seu entorn (blau pel nen i rosa per la nena) o els accessoris o les joguines que tindrà (Blanco, 2016).

Diversos estudis realitzats sobre violència mostren que l'exposició a models violents durant la infància i l'adolescència comporta una futura justificació de la violència i una al risc d'exercir-la (Díaz, 2003). Lligat amb això, Strauss i Yodanis (1996) defensen que els adolescents que han rebut càstigs físics en el passat, tenen més risc d'agredir físicament a la seva parella.

Diferents estudis a centre escolars destaquen l'alt nombre micromasclismes a les aules, fent èmfasi a la força i la virilitat dels homes (Benalcázar-Luna i Venegas, 2017). En el cas de Silva (2012), destaca l'alt nombre de comentaris acusant a nois de tenir comportaments de noies, més ben dit, socialment entesos de noies, com per exemple de no voler despenjar-se o embrutar-se.

Silva (2012) conclou que el professorat necessita entendre la diversitat de gènere i de sexualitat i adonar-se del gran impacte que tenen les seves actuacions i comentaris respecte la formació de l'alumnat, i que cal revisar com està planejada l'educació en temes d'igualtat de gènere ja que de moment la suposada coeducació que assegura una igualtat d'oportunitats i de tracte, no està funcionant.

Díaz-Aguado (2006) parla de tres components del sexisme (cognitiu, afectiu i conductual) i explica que els estudis realitzats mostren que el component cognitiu es desenvolupa a través de l'ensenyança d'habilitats de categorització i explicació causal sobre el sexisme, estaríem parlant de xerrades sobre gènere, tallers... El component afectiu es forma i modifica a través de les experiències dels adolescents, de les actituds que veuen al seu entorn (familiar, professorat, social), per tant, l'exemple que dona la família o el professorat hi té molt a veure. Per últim, el component conductual és el que es veu més afectat per la pertinença a grups socials, amistats més properes, grups de gènere, d'ètnia, de religió... aquest punt seria el que menys hi pot intervenir l'educació, però els altres dos components poden ser altament tractats per l'escola i el professorat.



Per Soler (2007), les relacions que hi ha entre l'alumnat són un factor molt poderós a l'hora de recrear els models tradicionals de gènere o de crear-ne de nous. Aquestes posen en evidència una ambivalència a les classes d'educació física, on hi ha situacions de tensió i de suport, on amb la primera és on es poden produir comentaris o situacions no adequades, i, per tant, en aquestes situacions es quan el professorat ha d'estar més a sobre per poder corregir-les.

Diaz-Aguado (2006) mostra les principals errades de l'escola tradicional per a l'eradicació de la violència. La minimització de la gravetat de les agressions, la no resposta o normalització de les agressions provoquen un increment de les possibilitats de que aquesta violència es torni a produir, i les víctimes d'aquesta violència es troben sense cap ajuda ni suport, que pels agressors es pot arribar a veure com un recolzament implícit.

### **2.3 El paper del professorat**

El professorat no només té la funció d'actuar com a transmissor de coneixements, el paper més important és el d'educador o educadora i en la producció, reproducció i transmissió de missatges culturals. L'actitud del professorat és bàsica en la reproducció o eliminació dels estereotips de gènere (Bonai, 1997).

Un altre paper important del professorat és relacionar el sistema educatiu, la seva pròpia assignatura amb l'estructura social, és a dir, relacionar l'escola amb la societat, per fer veure que tot el que succeeix a dins o a fora de l'aula està relacionat (Bonai, 1994). Aquest autor mostra dues maneres de relacionar l'escola amb la societat: una primera basant-se en els principis del capitalisme, on les diferències socials i econòmiques són molt presents i es busca mantenir-les, i l'altre més social, que busca la igualtat d'oportunitats i l'equitat per a tot l'alumnat, lluitant per reduir les diferències socials.

Això també va relacionat amb aspectes de gènere, i altres col·lectius discriminats a la nostra societat, ja que el capitalisme es basa en l'autoritat, el poder d'uns als altres, el mateix que defensa el patriarcat i, per tant, no buscaria la igualtat entre gèneres ni persones en general. En canvi, una educació més social i centrada en la igualtat d'oportunitats si que creuria en el feminisme com a base de la societat.

Soler (2007) mostra els principals mecanismes amb els que el professorat incideix en els models i relacions de gènere, que són: les expectatives en vers a l'alumnat, la comunicació amb l'alumnat a l'aula, els recursos didàctics, els mecanismes d'organització, la forma d'avaluació i les resistències al canvi.

En les expectatives hi trobem presents els estereotips de gènere, on ja s'encasella el comportament de l'alumnat pel seu gènere, i el que això provoca de retruc és l'efecte pigmalión, on cadascú aprèn i es comporta com ha estat tractat i com esperen que es comporti (Soler, 2007).

L'organització de la classe fa referència a aspectes d'espai, temps i material, que poden generar discriminacions al no donar la mateixa igualtat d'oportunitats d'utilitzar els espais i materials. També es té en compte els grups de treball a classe, on les classes i grups mixtes són la millor opció per trencar amb les diferències de gènere, però a la vegada recau una gran importància en el professorat per controlar que els models tradicionals de gènere no es segueixin reproduint (Soler, 2007).

I per últim, la resistència al canvi per part del professorat, Bonal (1998) constata que es necessari que el professorat es manifesti a favor dels canvis socials, i que no només això es vegi en les activitats, sinó també en els seus discursos. Per tant, de nou, un dels punts més importants és el del reconeixement d'aquestes desigualtats de gènere per part del professorat. I després, si aquesta existeix i es vol remar a favor d'un canvi social, apareix la resistència per a poder fer aquests canvis a la vida escolar i específicament a les sessions de cada professor i professora.

Aquests serien els principals aspectes d'actuació i de màxima incidència del professorat respecte l'alumnat, deixant de banda el llenguatge i la comunicació, tractada a continuació.

### **2.3.1 La comunicació a l'aula**

Si bé les estructures socials i la pròpia cultura són mecanismes de poder, també s'ha de considerar el llenguatge com a un d'aquests mecanismes (Velasco, 2003). Butler (2001) parla sobre el llenguatge de l'odi (insult, amenaça, etc.) i la seva capacitat performativa, és a dir, de produir l'efecte de col·locar a un subjecte en una posició

subordinada. Això ho descriu com una violència directe cap a les persones i que està fet amb consciència.

Butler (2004) mostra la gran importància que té el llenguatge, i que moltes vegades, tot i no ser conscients de com parlem ni de l'impacte que aquest pot tenir en les persones que ens escolten, estem transmetent missatges que poden tenir un fort impacte en els nostres oients, i encara més en noies i nois adolescents.

El llenguatge a les aules, a més de donar-se una situació de negació i ocultació d'allò femení, clarament evident en l'ús del fals masculí genèric nens, el professorat acostuma a atendre de forma secundària a les nenes (Soler, 2007). La comunicació a l'aula pot ser un mecanisme de transmissió del currículum ocult tant en aspectes qualitius, és a dir, el tipus de llenguatge que es fa servir, com en aspectes quantitius, per nombre d'interaccions amb nens i en nenes.

A l'argot tradicional de l'esport, es fa referència a valors o atributs del sexe masculí com a mecanismes de reforç positiu, mentre que els valors, característiques o atributs femenins són utilitzats com a referent negatiu o per posar en ridícul. Per tant, aquelles referències al model tradicional femení són negades o ridiculitzades (Soler, 2007). Exemples com "jugues com una nena"; "no ploris com una nena" o "ai que delicat". Silva (2012) afegeix que els nois que participen en activitats associades a noies o que poden tenir comportaments també associats al model tradicional femení reben comentaris de "nena" o "*nenaza*". També mostra una situació on el professor diu a dos nois: "sembleu dues *barbies*"; "deixeu de ser unes *nenazas*" perquè no volien rematar de cap per despenjar-se.

L'origen de les expressions de estereotips de gènere provenen de la construcció cultural, dita anteriorment, dels estereotips, i en aquestes es reflecteix una actitud de menyspreu i desvaloració de tot allò que té a veure amb les dones i l'esport i, a la vegada, una línia del comportament i les característiques que han de tenir els nois i les noies (Castillo, Romero, González i Campos, 2014).

A banda de casos tant evidents, l'acaparament del gènere masculí i l'ocultació sistemàtica del femení en la llengua d'Educació Física, però així també com a la resta

d'àrees educatives i a la societat en general es fa present a llibres de text, rètols, imatges i també al llenguatge del professorat (Castillo et al., 2014).

Per el procés d'aprenentatge de l'alumnat és necessari que el professorat eviti tot el llenguatge sexista i el predomini del gènere masculí com a ús general del grup (Andrés, 2014).

En aspectes més quantitius, Silva (2012), Castillo (2014) i Castillo & Corral (2012), coincideixen en que l'atenció que es dona als nois és major que a les noies, fet que provoca un reforçament del comportament dels nois a les classes, i per contrari genera menys motivació i participació en les noies.

Castillo (2014) conclou en la seva recerca que el masculí genèric és majoritari, que hi ha una major interacció amb els nois, i que es detecta un ordre de prioritat, per part del professorat, dels nois respecte les noies. També destaca que no hi ha evidència de comentaris de discriminació per estereotips de gènere, els comentaris discriminatoris sobre estereotips són inexistents.

Per altre banda, Blández (2007), Castillo (2009) i Lomas (2006) van trobar molts comentaris discriminatoris sobre estereotips de gènere tant de professorat home com dona i cap a l'alumnat dels dos sexes.

### **3. Objectius**

L'objectiu principal d'aquesta recerca és analitzar la presència d'estereotips de gènere en el llenguatge del professor i de l'alumnat a les classes d'un cicle superior d'ensenyament i animació socioesportiva. Concretament, serà estudiar al llenguatge del professor quan es dirigeix a la classe i el que es produeix a les interaccions entre el professorat i l'alumnat.

El segon objectiu principal, és recollir la percepció de l'alumnat de les discriminacions de gènere que es produeixen a les seves sessions. Es valoraran les seves opinions i reflexions respecte a les situacions que se'ls hi plantejaran.

Com a objectius secundaris, també és analitzar el gènere en el llenguatge del professor quan es dirigeix al grup, cap a nois i noies. En segon lloc, un altre és recollir exemples

de l'alumnat sobre situacions viscudes a classe durant la seva educació amb la presència de discriminacions de gènere, semblants o diferents als casos presentats.

La hipòtesi de la recerca és la següent: els estereotips de gènere són presents en el llenguatge del professor a les classes d'un cicle superior d'ensenyament i animació socioesportiva, i l'alumnat té una capacitat baixa de percebre aquests estereotips en les situacions de discriminació que es generen a l'aula, però més alta en les situacions externes com una cançó.

Pel que fa al llenguatge, hi haurà un nombre baix o gairebé nul de micromasclismes, però es produiran comentaris on es reflectiran els estereotips de gènere. Per part del professorat, el gènere masculí serà el predominant en tot moment.

## **4. Metodologia**

Inicialment, la metodologia d'aquesta recerca seguia la línia de recerca com les de Scharagrodsky (2003), Soler (2007), Ceballos (2012) i Silva (2012), on la principal part de les dades són recollides a través de l'observació de classes d'educació física.

Degut, a la situació generada al nostre país pel COVID-19, la recerca ha hagut de ser modificada durant el seu transcurs. La idea inicial es basava només en l'observació de classes a dos centres diferents, per a poder arribar a fer una comparació entre diferent professorat.

El confinament es va produir al ben mig de la recollida de dades, en concret, en aquell moment s'havien observat 8 hores en un centre i 2 hores més a l'altre. Al no poder seguir amb aquesta recollida de dades, es va haver de modificar l'estructura de la recerca.

La metodologia definitiva ha tingut dues fases, la primera ha estat l'observació d'un professor d'un centre on es realitza un cicle superior d'ensenyament i animació socioesportiva, amb un total de 8 hores d'observació a classe, concretament amb 3 grups diferents. Un cop realitzada i analitzada aquesta observació, en segon lloc s'ha realitzat un qüestionari a l'alumnat, aproximadament a uns 50, d'aquests tres mateixos grups observat. El qüestionari ha estat sobre: el llenguatge sexista, els estereotips de

gènere i sobre casos ficticis de situacions discriminatòries de gènere a l'aula, basats en el que s'ha observat a les seves sessions.

Per tant, l'obtenció de les dades ha estat per a dues vies diferents: l'observació de les sessions i el qüestionari realitzat a tot l'alumnat de les classes observades.

A l'observació s'ha recollit tot el llenguatge del professor, en el cas de l'alumnat també es recollia si era amb una conversa dirigida cap a tot el grup o amb el professor. Les converses entre l'alumnat, on no hi participava el professor no han estat recollides, degut a que poder controlar el llenguatge de 20 persones a la vegada era molt difícil.

Aquesta recollida de dades ha estat realitzada a mà, amb un codi dissenyat per a poder facilitar i agilitzar aquesta recollida, on es podia marcar amb una lletra qui era l'emissor i cap a qui anava dirigit, i al costat escriure el missatge. El codi era el següent: professor (P), noi (O), noia (A), grup (G), amb una fletxa que indicava qui era l'emissor i el receptor, per exemple: P→O: *Que fluix que estàs! No aguantés res*. També s'afegien observacions al costat per poder entendre el context o la situació de les converses.

Aquesta eina va ser provada prèviament durant mitja hora d'una classe per comprovar la seva utilitat i que permetés recollir totes les dades correctament. La prova va ser positiva i no es va realitzar cap canvi.

El qüestionari, que es pot trobar a l'annex, consta de tres parts. A la primera part, d'un caire general, on s'utilitza una cançó del grup Chimbala, actualment, molt coneguda entre els i les adolescents. Es fa escoltar aquesta cançó i després llegir la seva lletra. Un cop fet es respon les preguntes, que requereixen reflexió i opinió sobre el missatge i les actituds que transmet la cançó.

Aquesta cançó és l'escollida degut a que, actualment, és molt coneguda entre els adolescents i habitual en locals d'oci nocturn i, a més, pel seus missatges tan clars on es mostra violència, rebuig i menyspreu cap a una dona.

A la segona i tercera part del qüestionari es presenten dos casos ficticis inspirats en dues situacions observades a classe, on el tracte als nois i a les noies són diferents. El primer el professorat permet que dues noies no participin a la classe, però en canvi,

obliga a un noi a fer-ho. I el segon cas, la professora cedeix a les peticions dels nois de jugar a futbol a canvi d'una millora en el seu comportament quan facin dansa.

L'alumnat és preguntat per la seva opinió sobre aquests dos casos i per si creuen que en el seu entorn es produeixen o si s'han produït mai casos semblants. Finalment, es demanen exemples similars que hagin viscut al llarg de la seva educació.

Les preguntes del qüestionari són majoritàriament obertes, buscant l'opinió i la reflexió, i exemples de l'alumnat, però també n'hi ha algunes de tancades o de valoració.

La validació d'aquest qüestionari va tenir dues parts, la primera va ser administrat a un noi i una noia de 18 i 17 anys, respectivament, que el van respondre i va permetre modificar algunes preguntes que no eren suficientment clares. A posteriori, una altra noia i un altre noi, de les mateixes edats, van respondre de nou el test amb les modificacions. Els resultats s'aproximaven a les respostes esperades i així es va deixar.

Tant l'instrument de recollida de dades com el qüestionari, es poden trobar a l'annex del treball.

La metodologia d'anàlisi d'aquesta recerca és majoritàriament qualitativa, on el llenguatge i les respostes obertes dels qüestionaris seran tractades tenint en compte l'experiència en aquest tema i tota la informació recollida en el marc teòric. I a més, la presència a les sessions durant la recollida de dades i també permet una diferent visió als resultats obtinguts. Una petita part serà quantitativa, fent referència a les valoracions de l'alumnat en els qüestionaris i a altres preguntes tancades.

Per a la realització d'aquesta recollida de dades hi va haver un consentiment previ del centre i dels participants on s'ha dut a terme, així com també la garantia que es protegiran totes les dades del centre, del professorat i de l'alumnat. Cap dada del centre és rebel·lada ni tampoc cap de les identitats, tots els noms que apareixen al treball són ficticis.

#### **4.1 Dimensions, variables i indicadors**

La recerca es centra en el llenguatge del professorat en el desenvolupament de les classes i en l'existència de discriminacions de gènere o la presència dels estereotips de

gènere. A dins de les classes hi trobem com a elements principals el professorat i l'alumnat, i consegüentment la relació entre aquests. Aquests seran estudiats i en el cas de l'observació, es centrarà tot en el llenguatge del professorat i de l'alumnat però només en aquelles situacions d'interacció amb el professorat, o amb el grup classe, inclòs el professorat. Les interaccions entre l'alumnat no seran recollides.

La resta de materials o suports que hi poden haver a la classe o, fins i tot, les programacions o metodologies del professorat, no seran el focus d'estudi d'aquesta recerca.

Se seguirà una estructura similar a Soler (2007) que presenta tres dimensions a la recerca: "Alumnat" i "Alumnat → Professorat" i "Professorat → Alumnat". A diferència de Soler (2007) aquesta recerca, que també es divideix en tres dimensions, hi ha per una banda, la dimensió del professorat, per l'altra les interaccions entre el professorat i l'alumnat i, per últim, l'alumnat però fent referència a les respostes que donen al qüestionari, no pas al llenguatge de classe.

Com s'ha dit, a partir del disseny de la metodologia, s'ha establert tres dimensions: professorat, professorat-alumnat i alumnat. A la taula 1 és mostren les tres dimensions, les seves variables i els indicadors.

<b>Dimensions</b>	<b>Variables</b>	<b>Indicadors</b>
<b>Professorat</b>	Comunicació amb el grup classe.	Llenguatge amb connotacions de gènere
		Tracte especial a un sexe
		Gènere en el llenguatge
<b>Professorat – Alumnat</b>	Llenguatge de la interacció professorat-alumnat	Llenguatge amb connotacions de gènere
		Tracte especial a un sexe
		Gènere en el llenguatge



	Reacció davant de discriminacions de gènere	Carència
		Rebuig de l'acció
		Tracte especial a un sexe
		Carència
		Reforç de l'acció
<b>Alumnat</b>	Respostes del qüestionari	Reconeixement del llenguatge o dels casos
		No reconeixement del llenguatge o dels casos
		Acceptació del llenguatge o dels casos
		Rebuig del llenguatge o dels casos

Taula 1. Dimensions, variables i indicadors.

A partir de les tres dimensions i les seves variables s'han determinat els indicadors de la recerca, “ els indicadors són les manifestacions del concepte a estudiar, de manera que ens permeten aproximar-nos a la realitat i obtenir així les dades necessàries per a la investigació” (Soler, 2007: 189). Alguns dels indicadors d'aquesta recerca són extrets de Soler (2007) i Silva (2012).

Seguidament, es detallen els principals indicadors utilitzats en la recerca:

Llenguatge amb connotacions de gènere:

El missatge verbal que transmet una persona el qual denota unes determinades expectatives, l'atribució d'unes qualitats a una altra persona (tant per l'adjectivació com per l'entonació), una indicació diferenciada a nois i noies, un comentari despectiu o sexista o la utilització d'un ús no sexista de la llengua (Soler, 2007).

### Tracte especial a un gènere

Situacions on hi ha un tracte especial cap a un grup de nois o de noies, on s'hi dedica més atenció especial respecte la resta, és semblant a l'atenció personal, però dirigida a un grup.

### Gènere en el llenguatge:

El gènere que és utilitzat per el professorat quan es dirigeix al grup o a una persona, si predomina el gènere masculí o el femení quan es parla als dos sexes, o si s'utilitza un llenguatge genèric.

### Carència:

Quan una persona ignora la intervenció d'un altra persona o grup o quan no s'escull a una persona que s'ofereix voluntàriament per fer una tasca organitzativa o un rol en el joc degut a la seva identitat de gènere (Soler, 2007).

### Resposta davant de discriminacions de gènere:

Actitud i acció de resposta, quan es veu o s'escolta una acció discriminatòria de caire de gènere.

## **4.2 Mostra**

L'estudi s'ha realitzat a un cicle formatiu superior d'esports, a un sol professor, però amb tres grups diferents d'aquest mateix docent. Aquests tres grups eren de 17 persones (3 noies i 14 nois), el primer; de 18 (15 nois i 2 noies), el segon; i de 16 (4 noies i 13 nois), el tercer. En total estem parlant d'un total de 51 persones 42 nois i 9 noies. L'edat de l'alumnat se situa entre els 16 i els 23 anys.

Respecte als qüestionaris, el nombre total de respostes ha estat de 41 (N=41) un 80,39% del total a classe. 33 d'ells són nois i 8 noies, d'entre 17 i 22 anys i una mitjana d'edat de 18,2. El qüestionari es va fer arribar per correu electrònic a través del professorat, que durant tot un mes va anar recordant setmanalment la seva realització.

## 5. Resultats

### 5.1 Resultats de l'observació

La classe d'educació física és l'espai escolar on es confronten els nois i les noies amb els seus cossos i els dels altres. La interacció entre l'alumnat es multiplica respecte a les altres assignatures i això genera un major nombre de situacions que poden generar un conflicte, i amb això situacions de discriminació, com per exemple de gènere (Silva, 2012).

La nostra societat ha encasellat al llarg del temps les actituds i comportaments que han de tenir les noies i els nois, els estereotips de gènere. Aquests han estat presents en algun moment de la classe, amb frases com:

P→O: *Deixa de plorar per l'examen que sempre estàs igual.*

P→O: *Que fluix estàs! No aguantes res.*

O→P: *És clar que m'he fet mal però no em posaré a plorar aquí al mig.*

P→O: *Deixa de queixar-te i juga, que cada classe em vens a plorar.*

P→O: *Va posa't tu al lloc d'ella que necessitem algú que es vulgui barallar.*

P→A: *Vinga explica'ns tots els exercicis que hem fet, o potser ni t'has adonat perquè deus haver estat parlant durant tota la classe.*

El professor fa comentaris respecte actituds o comportaments de l'alumnat, criticant-los o fent comentaris com si aquests no fossin com haurien de ser, i normalitzant que actuarien d'una determinada manera.

Aquests casos han estat comentaris sobre que els nois no ploren, no mostren emocions, i no es queixen, fins i tot un alumne ha fet un comentari així: "no em posaré a plorar aquí al mig". També com el noi ha de ser fort i ha de lluitar i, en canvi, la noia no.

Per últim, hi ha hagut un comentari sobre una noia a qui pregunta que faci un resum dels exercicis, però ja s'assumeix que no ho sabrà perquè la noia deu haver estat parlant durant tota l'estona. En canvi, la noia va explicar tots els exercicis correctament.

Durant les sessions també s'ha pogut observar algunes situacions on el tracte cap als nois i noies en situacions gairebé iguals, eren diferents. Un noi i una noia, en moments diferents d'una mateixa sessió, comencen a fer un exercici i uns segons més tard paren i diuen: "torno a començar perquè ho he fet malament". El professor en el cas de la noia diu: "vinga va, torna a començar", però en canvi, en el cas del noi la resposta és: "mala sort, haver-ho fet bé".

Una situació semblat s'ha observat en dues altres sessions diferents del mateix professor. En una classe hi havia dues noies que no corrien i no volien fer de l'exercici, i a l'altre era un sol noi que també durant un exercici no corria i no s'esforçava per fer res. En els dos casos, el professor va intentar animar a que fessin més coses:

P→2A: *Vinga noies intenteu rebre alguna pilota.*

P→G: *Recordeu que l'Andrea i la Paula també juguen.*

P→O: *Va Ricard, mou-te més per rebre alguna pilota.*

P→G: *Si les noies fan gol, val per tres.*

P→G: *Si les noies reben la pilota són comodí i ningú els hi pot treure de les mans.*

P→O: *Fes el favor de moure una mica, que vas caminant tota l'estona.*

A→P: *Però si això és molt avorrit, sempre fem partits i mai toquem pilota, no em penso ficar a córrer per a res.*

Res va canviar, en cap dels dos casos, i el professor va fer un pas més, però actuant de manera diferent. Amb les noies no va actuar i la classe va continuar igual, però en el cas del noi tot va canviar quan el professor li va dir el següent:

P→O: *Ricard! o comences a implicar-te en el joc o te'n vas de classe, per estar així no cal que vinguis!.*

Pel que fa al gènere en el llenguatge utilitzat pel professor:

P→G: *Vinga necessitem un porter per aquesta exercici, qui s'hi vol posar?*

P→G: *Per següent exercici estarà un jugador aquí, dos més a mig camp i un altre allà a la cantonada.*

P→G: *Necessito dos defensors i un porter.*

P→A: *Elia posa't de porter.*

P→G: *Vull que els atacants supereu la defensa i que després el seu company vagi a l'ajuda.*

P→G: *Necessito dos voluntaris.*

P→G: *Defensa individual, cadascú es defensa a un.*

P→G: *Necessito dues persones defensant aquí.*

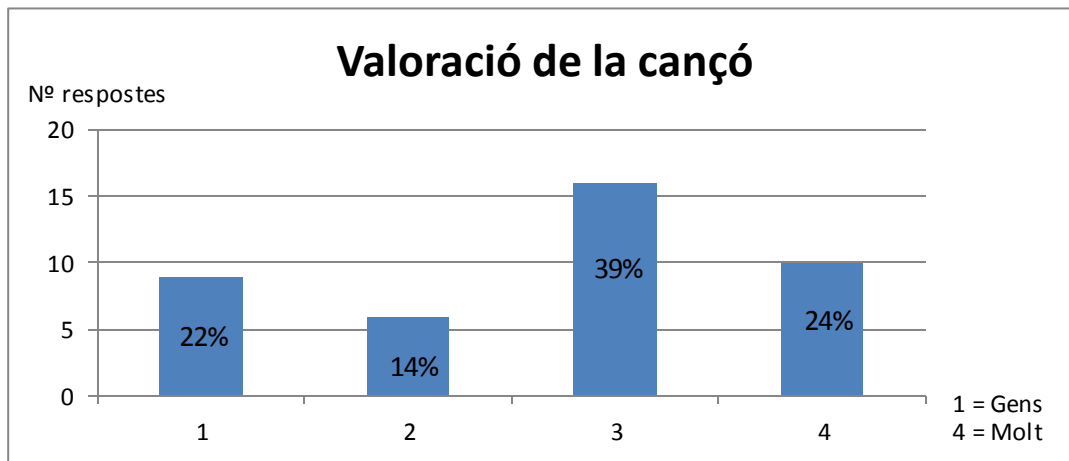
P→G: *Falten tres persones aquí.*

La majoria de missatges eren dirigits cap al masculí, com mostren els exemple, però si que hi havia alguns comentaris amb vocabulari genèric, utilitzant, per exemple, “una persona”, en lloc de “un jugador”, i dir “la defensa”, en lloc de “el defensor”.

## 5.2 Resultats dels qüestionaris

### 5.2.1 Resultats sobre la cançó

Pel que fa a la cançó presentada, el 97,6% la coneixia i l'havia escoltat anteriorment. La majoria de l'alumnat valora positivament aquesta cançó, un 39% la valora amb un 3 i un 24% amb un 4, com mostra el gràfic 1.



Gràfic 1. Valoració de la cançó.

El 66% de l'alumnat no escolta sovint aquesta cançó i, quan ho fan, la majoria d'ocasions és quan “surten de festa” o si algun amic la reproduïx. El 34% que l'escolta sovint també l'escolten quan van a bars o discoteques i amb els amics i afegeixen que la reproduïxen al cotxe, al seu telèfon mòbil o a casa. Com a casos extrems, hi destacaria una persona que l'escolta cada dia al despertar-se i d'altres tres que l'escolten per estar més animades i per fer exercici.

L'opinió sobre el missatge que transmet el videoclip de la cançó, permet veure diferents interpretacions per part de l'alumnat. Per una banda hi trobem les persones que qualifiquen el missatge de masclista, de mostrar a les dones com a objectes sexuals i discriminatori cap a les dones, aquestes són algunes de les respostes:

- *Masclisme i violència. (Noi)*
- *Missatge denigrant i insultant per a les dones. (Noia)*
- *Domini a les dones. (Noi)*
- *Masclisme (Noia)*
- *Com la majoria de cançons de reggaeton el home es el dominant en tot. (Noi)*
- *Maltractament a les dones i desig de la mort. (Noi)*
- *No veig cap missatge positiu en la lletra d'aquesta cançó, sinó una cançó de reggaeton més, amb un missatge molt agressiu cap a la dona. I en quant al videoclip utilitzant el cos de la dona com a atractiu visual. (Noi)*
- *La sexualitat del cos femení. (Noia)*
- *La dona com a objecte sexual. (Noi)*
- *Si et pares a pensar en la lletra i el videoclip, és bastant masclista i s'utilitza el cos de la dona per atraure. Però quan estàs de festa no et fixes en la lletra sinó en la música i el ritme, i aquesta incita a ballar. (Noi)*

L'últim comentari enllaça el grup de respostes anterior amb el següent. Aquests es centren en el ritme de la cançó i com aquest els fa sentir, deixant de banda qualsevol opinió o reflexió:

- *La base de la música i el ritme hem trameten positivisme, la lletra no m'aporta res. (Noi)*
- *La lletra res, però el ritme està "guai". (Noi)*
- *Jo em fixo amb el que em fa sentir, en aquest cas alegria i alliberació. (Noia)*
- *M'anima i em transmet energia. (Noia)*
- *Felicitat i diversió. (Noi)*
- *Energia, alegria i ganes de ballar. (Noi)*

Un tercer grup responen amb la narrativa o les situacions que interpreten que succeeixen a la cançó, sense fer cap valoració ni opinió. Aquests són alguns exemples:

- *L'odi d'una persona cap a una altre i perquè ara que te diners l'altre persona el mira amb altres ulls. (Noi)*
- *Un home amb molt orgull. (Noi)*
- *Un home es vol venjar i li desitja el pitjor de la exdona. (Noi)*
- *Que ara la gent busca a l'home per interès. (Noi)*
- *El noi diu que el van rebutjar i ara que és ric volen estar amb ell però ell diu que no. (Noi)*
- *Que el cantant insisteix molt en parlar amb aquella persona que canvia inclús de número de telèfon per no saber-ne res. (Noi)*
- *Que el home està cansat de la situació de la dona de viure del "cuento". (Noi)*
- *Una situació de ruptura amorosa. (Noi)*

Per acabar, hi destaquen quatre comentaris que encasellen a les dones a partir del que interpreten a la cançó:

- *Que les dones busquen els diners. (Noi)*
- *Són unes interessades. (Noi)*
- *Que les dones són unes interessades. (Noi)*
- *Que hi ha moltes dones que només busquen el que volen. (Noi)*

Un cop visualitzada i escoltada la cançó passaven a llegir part de la seva lletra, i se'ls hi preguntava si quan l'escolten són conscients del missatge que transmet, i un 63% assegura que no. No hi ha diferència entre nois i noies. Hi destaquen algunes respostes:

- *Els primers cops que l'escolto no perquè em fixo amb el ritme, però quan l'escolto més vegades sí. (Noi)*
- *Sí, per això no l'escolto. (Noi)*
- *Quan l'escolto mai em fixo amb la lletra. (Noia)*
- *Quan l'escoltes no. Perquè a la cançó pesa més el ritme. Es podria dir que el ritme fa dissimular la lletra. (Noi)*
- *Massa. (Noia)*
- *Sincerament no, no prenc atenció a la lletra. (Noi)*

Un cop visualitzada la cançó i llegida la seva lletra, l'alumnat torna a respondre sobre quines són les actituds que reforça el text. Els comentaris que fan referència al masclisme, domini, violència, discriminació i control de l'home cap a la dona són majoritaris i han augmentat respecte abans de la lectura de la lletra.

Comentaris sobre la mala educació, la venjança, i la superioritat de l'home també han estat presents però en menor freqüència. Els comentaris referint-se a les dones com a interessades i que buscaven els diners, han disminuït a la meitat, només en dues ocasions.

- *Jo crec que aquest tipus de cançons no tenen com a objectiu transmetre cap missatge, sinó ganes de ballar i divertir-te. La gent no és conscient del missatge, per tant no fomenta cap actitud. Si la lletra fos sobre alguna cosa diferent gens masclista i que fomentes la tolerància i la igualtat, la gent igualment no es quedaria amb el missatge, sinó amb el ritme i les ganes de ballar de la mateixa manera que ho fa ara. (Noi)*
- *Domini de l'home sobre la dona (Noia)*
- *Actituds egocèntriques i sense cap tipus de respecte envers la dona. (Noi)*
- *Violència de gènere, superioritat de l'home. (Noi)*
- *Que de dones n'hi ha moltes però d'amics pocs. (Noi)*
- *Masclisme. (Noia)*

### 5.2.2 Resultats sobre els casos ficticis

El primer cas tracta d'un professor que obliga a jugar dos nois que no volien participar en un joc i, en canvi, a dues noies, que tampoc volien participar, no les obliga. Més de la meitat (63%) pensen que aquesta actuació mostra una desigualtat de tracte entre noies i nois. I un 29% fan referència a la presència de rols o estereotips de gènere com a causants del tracte diferent. Aquestes són algunes de les respostes més rellevants:

- *Horrible, no entenc perquè a les noies si que els hi deixa. Actua com si fossin més dèbils i fos un gran esforç per a elles. (Noia)*
- *Que és un venut i no respecta la igualtat del gènere. (Noi)*
- *A tothom els hi agrada que ens tractin per igual. Per culpa d'actuacions com la d'aquest professor la gent es pensa que a les dones se les ha de tractar de forma*



*diferent a educació física. Tots tenim dret a seure a parlar o a estar obligats a jugar , TOTS. (Noia)*

- *El professor ha de dir el mateix dels nois a les noies, quan parla amb elles ja es refereix amb altres paraules i suposant que les noies parlen sempre i molt, també ha d'intentar que les noies participin. (Noi)*
- *El professor té la imatge de que els nois son els esportistes i les noies no, no hi ha igualtat. (Noi)*
- *Bastant discriminatòria, no tractant els/les alumnes per igual. (Noi)*
- *El professor veu un rols de gènere en el qual la dona "no val per fer esport" i els homes sí. (Noi)*
- *Que al ser noies ja es pensa que no els hi agrada fer esport. (Noi)*

El primer grup de respostes rebutja l'actuació del professor i, a més, ho identifica amb la discriminació i els estereotips de gènere. A continuació es mostren algunes respostes que veuen una mala actuació però no la relacionen amb el gènere:

- *L'actuació no és bona. (Noi)*
- *Doncs que és lamentable. (Noi)*
- *El professor és molt passiu i poc motivador. (Noi)*
- *Jo crec que no es la correcte, està bé que parli amb ells de que han de participar però no el fet de parlar així. (Noia)*
- *Hauria de buscar alguna cosa que motivi a tot el grup. (Noia)*

Hi ha un altre grup de respostes que també rebutgen l'actuació, però ho associen al favoritisme, en algun cas no especificat cap a qui, però en alguns cap a les noies, perquè els hi deixa fer el que elles volen. Aquests són alguns exemples:

- *Favoritisme. (Noia)*
- *Malament. Perquè les noies s'han sortit amb la seva. (Noi)*
- *Opino que és favoritisme. (Noi)*
- *Un professor que afavoreix a les dones, si tots juguen han de jugar tots. (Noi)*
- *Que prefereix als nois que a les noies. (Noi)*

Per acabar, hi ha dues respostes que troben bé l'actuació del professor:

- *L'actuació del professor és la bona ja que ell segueix insistint però són les noies que al final no volen participar. (Noi)*
- *Bona, no ha d'anar darrere d'elles com si fos el seu pare. (Noi)*

La raó per la qual els nois i les noies han estat tractades de manera diferent, hi dominen les respostes fen referència als estereotips de gènere, on les noies són considerades menors que els nois en l'esport:

- *Per la diferenciació de sexe, perquè el professor te preferència per les noies, són més "dèbils". (Noia)*
- *Perquè les noies sempre al esport estan menys valorades. (Noia)*
- *Per els estereotips de la societat. (Noi)*
- *Perquè la societat per desgracia menysprea l'activitat física femenina. (Noi)*
- *Per el fet de pensar que els nois son els esportistes i les noies han de fer trenes i coses d'aquest estil. (Noi)*
- *Perquè el estereotip que es dona des de que ets petit sempre ha sigut que els nois són més esportistes que les noies. (Noi)*
- *Perquè el professor vol que els nois facin classe i les noies no li importa. (Noi)*

A la vegada que algunes respostes culpen als estereotips de gènere interioritzats en el professor, en altres respostes els estereotips de gènere els trobem presents:

- *Per què les noies son més delicades. (Noi)*
- *Perquè les noies prefereixen parlar i el professor no vol gent que no estigui interessada. (Noi)*

El segon cas mostra com una professora premia als nois jugant a futbol, perquè sempre ho demanen, a canvi d'una millor actitud amb la dansa, ja que no els hi agrada. Un 87,8% s'ha trobat amb una situació semblant a l'aula durant la seva educació, i un 58,5% creu que fer aquelles activitats que els nois prefereixen és una pràctica habitual.

Un 43% de les respostes creuen que si la professora ha actuat així és perquè no vol problemes a l'aula, vol que la gent treballi i que no es queixi, i donar aquest premi als nois és una solució. Alguns exemples:

- *Per a que els nois intentin participar més ja que al final tenen recompensa. (Noi)*

- *Perquè per exemple com aquest cas, la professora sap que si els nois no tenen un premi com el del futbol no es ficaran seriosos a fer les danses i llavors no faran res durant la classe si no els hi fica cap premi. (Noi)*
- *Perquè els professors opten per estar 20min amb una classe tranquil·la que 1h amb queixes. (Noi)*
- *Perquè els nois no ballen i així els motiva. (Noia)*
- *Perquè el professor necessita una motivació als alumnes perquè facin una bona classe de dansa. Però al següent dia si no els hi dones altres 20 minuts de futbol potser et fan la pitjor classe de tot l'any. (Noi)*
- *Perquè la professora prefereix aprofitar 40' que perdre una hora. (Noi)*
- *Per que els professors prefereixen fer les classes al 100% donant recompenses que no poder donar bé la seva matèria. (Noia)*

Per altre banda, un 40% pensa que fa això perquè s'acostuma a fer més cas als nois que a les noies i perquè els estereotips ens diuen que els nois no els hi agrada ballar. Aquests són alguns dels exemples:

- *Són actes que es fa cas al que volen els nois i que estan tant normalitzats, no ens adonem que sempre fem el que ells volen. (Noia)*
- *Perquè ens han ensenyat que els nois juguen i no ballen. (Noi)*
- *La professora veu normal que als nois no els hi agradi jugar i a canvi els hi deixa jugar a futbol. (Noia)*
- *Perquè la professora pensa que els nois no estan interessats en ballar i les noies si. (Noi)*
- *Perquè els nois sempre ens queixem i se'ns acaba donant el que volem. (Noi)*
- *Perquè ens han educat que els nois no ballem i les noies si. (Noi)*
- *Perquè els nens són més pesats que les noies. (Noi)*

La resta de respostes, no saben identificar la raó de l'actuació de la professora, excepte una resposta diu el següent:

- *Perquè també tenen dret a fer alguna cosa que els hi agradi. (Nen)*

Seguint en el mateix cas, les noies no juguen a futbol i segueixen practicant la dansa, i es pregunta a l'alumnat perquè creuen que això passa. La resposta majoritària (42%) diu que no ho fan perquè no els hi agrada o prefereixen ballar, sense cap reflexió ni comentari més. Per exemple:

- *Perquè no els hi agrada el futbol. (Noi)*
- *Perquè els hi agrada més ballar que el futbol. (Noi)*
- *Perquè no els hi agrada o en aquell moment no els hi be de gust jugar a futbol. (Noia)*
- *Perquè els hi agrada més ballar. (Noi)*
- *Perquè ho prefereixen, si volen jugar a futbol que hi vagin. (Noi)*

Un tercer grup majoritari (26%) associa aquesta decisió de les noies als estereotips de gènere establerts a la nostre societat. Aquests són alguns exemples:

- *Per que la societat sempre ha dit que el futbol és de nois (tot i que jo sóc noia i jugo a futbol des de petita). (Noia)*
- *Perquè socialment es marca que a les noies els hi a d'agradar ballar que matar-se jugant a futbol. Jo per això sóc ballarí. (Noi)*
- *Perquè no els hi agrada el futbol, o això els hi han fet creure ja que és un esport de "nois". (Noi)*
- *Perquè es te com vist que les noies es per esports mes artístics i els nois tot el contrari. (Noi)*
- *Perquè si hi juguen seran jutjades. (Noi)*
- *Per que la societat ha fet creure que l'esport és cosa d'homes i des de petites han escoltat que s'han d'interessar més per la dansa o altres esports. (Noi)*
- *Perquè és el que toca fer a classe. A les noies que no els hi agrada el futbol han estat aguantant 4 anys de l'ESO fent 2 cops per setmana futbol perquè es el que decidia fer el professor. Per una vegada que toca el que a nosaltres ens agrada es treu la importància que té desviant-la amb una pilota, com sempre. (Noia)*

Un 20%, afegixen que les noies no volen jugar a futbol amb els nois, perquè són massa agressius o perquè no les tenen en compte.

- *No volen jugar amb els nois perquè som molt "brutos". (Noi)*
- *La majoria de noies no els hi grada jugar a futbol amb els nois, simplement perquè ells no cooperen amb elles. (Noia)*
- *Les noies arriben a odiar el futbol a conseqüència de les actituds dels nois (no tots és clar) però com tenen poca participació, prefereixen fer coses més productives. (Noia)*
- *Perquè saben que amb els nois no participaran gaire. (Noi)*
- *Perquè els nois són més agressius jugant i no passen la pilota a les noies. (Noi)*
- *Perquè no volen jugar amb els nois, potser sí a futbol però no amb els nois. (Noi)*

Després dels casos, es demanen situacions semblants que hagin pogut experimentar al llarg de la seva educació. Moltes repeteixen els mateixos casos. Aquests són la resta d'exemples destacats:

- *A EF cada dia ens deixava 10 min lliures o seguir amb la tasca que estàvem fent, i tots els nois jugaven a futbol mentre les noies parlàvem. (Noia)*
- *A educació física sempre jugar a futbol o basquet i les noies sempre assegudes perquè no volíem jugar. (Noia)*
- *Un dia d'educació física el professor no havia vingut. Ens van fer anar a l'aula i nosaltres insistíem en sortir a jugar fora i el professor va dir que als últims 10 minuts tots els que vulguin sortir a jugar a futbol podran els altres podeu quedar-vos a l'aula. (Noi)*
- *A l'últim dia del trimestre sempre et deixaven fer lliure, els nens sempre anaven al patí a jugar a futbol i les noies es quedaven a dins del pavelló. (Noi)*
- *Cada dia hem aguantat situacions com aquesta des de primària fins a l'EAS. (Noia)*
- *Haviem de córrer a educació física, i una nena deia que no podia més i la va deixar parar, i un nen va dir el mateix i el va obligar a seguir. (Noi)*
- *A educació física igual, però ballàvem al Just Dance i els nois ens vam negar a fer-ho. (Noi)*
- *En jocs, als nois els hi posava normes més difícils, i a les noies no ens tractava com a "tontes". (Noia)*

- *Quan van amb el professor nois i noies cap a un lloc i el professor s'ha deixat alguna cosa, sempre li diu a algun noi que vagi corrents a buscar aquella cosa i no li diu res a les noies. (Noi)*
- *No m'han aplicat el mateix càstig que a un altre persona del sexe oposat. (Noia)*
- *A l'ESO, quan fèiem educació física el professor ens feia fer voltes pel pati corrents. Sempre, hi havia alguns que caminaven. Si eren nois, el professor els cridava des de les grades, si eren noies, el professor no deia res. (Noi)*
- *Que el professor sempre ens agafa d'exemple als nois. (Noi)*
- *Estàvem jugant a bàsquet quan feia 3r d'ESO. Vaig decidir parar de jugar perquè els nois de classe no passaven la pilota a les noies, com era habitual. Vaig seure al costat del professor, i tenia l'esperança que els hi digues alguna cosa ja que ell ho estava veient tot. No vaig arribar a estar 10 segons asseguda que el professor em va dir que no era cap excusa que jo tingués la regla per enfadar-me tant ràpid quan feia poc que havia començat el joc. Vaig intentar explicar-li que el que em passava no era la regla, però vaig pensar que la millor opció era estar callada perquè ell tenia les de guanyar. Sempre que una noia decidia parar fos pel motiu que fos s'enfadava i deia que era sempre per la regla. La gent no es dona compte que l'educació és masclista. (Noia)*

## 6. Discussió

El concepte de masculinitat hegemònica que presenta Connell (1996), on els homes han de ser dominants, forts i sense mostrar sentiments ni emocions, és la masculinitat que s'ha establert històricament a la nostra cultura.

Encara que, a poc a poc, aquesta idea va canviant, és comú escoltar comentaris d'aquest caràcter, com ha succeït durant l'observació de les classes. L'expressió "no ploris" s'ha recollit en més d'una ocasió en el llenguatge del professor, dirigit sempre cap a nois. Fins i tot, un alumne, que s'havia fet mal, diu que no pensa plorar davant de la classe, mostrant que plorar no és normal i encara menys davant de la resta.

Com Ceballos (2012) evidencia, els nois són educats en la neutralitat emocional i el culte al cos, i està socialment establert que han de realitzar molta activitat física però,

en canvi, les noies no. Elles estan encasellades tenir cura dels altres, tenir empatia, compassió, i en general actituds menys actives (Kaufman), 1997.

Aquests estereotips també queden reflectits en un comentari del professor cap una noia, que la canvia de l'exercici per un noi perquè necessita "algú que es baralli", com si ella no pogués fer-ho.

La força dels homes en molts casos serà major que la de les dones, degut a diferències antropomètriques i d'arquitectura muscular, entre d'altres, però això no té res a veure amb la lluita i l'esforç que hi pot haver. El comentari: "posa't tu que necessitem algú que es pugui barallar" transmet que el noi sí que pot lluitar i empènyer però, en canvi, la noia no.

Viure en una societat patriarcal comporta que l'educació i la socialització col·loqui a les dones com a gènere inferior (Bañón, 2003). Aquestes discriminacions són presents en molts àmbits de les nostres vides i també s'han identificat durant l'observació d'aquesta recerca.

Durant l'observació, s'ha recollit dues situacions iguals on un noi, per una banda, i dues noies, per l'altra, eren tractades de manera diferent. Aquets casos acaben amb el professor deixant de banda a les noies i permetent que segueixin sense fer res durant la classe però, en canvi, esbrancant al noi i amenaçant-lo d'expulsar-lo de la classe si no participa. Un exemple més del que s'espera de les noies i dels nois.

Pel que fa al qüestionari, el primer cas fictici plantejat a l'alumnat, inspirat en aquesta situació observada a classe, genera cinc grups de respostes. El grup més abundant, identifica un tracte discriminatori cap a les noies, però sense cap altra relació ni comentari. Un segon grup afegeixen que la discriminació està relacionada amb els estereotips de gènere. Un tercer grup, critiquen i es mostren contraris a l'actuació del professor, sense especificar en quins aspectes són contraris.

Canviant de visió, el quart grup es mostra contrari al professor però, en aquest cas, creuen que les noies reben un tracte de favor ja que els hi permeten no participar. Per últim, englobats en el cinquè grup, dos nois estan a favor de l'actuació del professor, i un afirma: "el professor no és el seu pare i no els hi ha de dir com comportar-se".

Comentari que, a la vegada, mostra la seva mentalitat patriarcal, on el pare és qui dona les ordres i marca com s'han de comportar.

Pel que fa al llenguatge masculí genèric, aquest és el que predomina a les sessions, tal i com també mostra Castillo (2014). Aquest fet evidencia que no es té en compte a les noies, quan elles també estan presents a totes les tasques.

Cal destacar que a les classes les noies eren minoria, fet també molt il·lustratiu que mostra el nombre baix de noies que realitzen estudis d'esports. En moltes de les situacions, quan el professor es dirigeix només cap als nois, és normal fer-ho en masculí. Però quan es parla cap a tota la classe, s'ha de buscar un llenguatge que tothom s'hi senti inclòs. Com a exemple, ressaltar un comentari fet a una noia, que se li demana que es col·loqui de porter. Que mostra la interiorització del llenguatge masculí en l'esport.

En el segon cas fictici, la gran majoria de l'alumnat reconeix haver viscut una situació semblant al llarg de la seva educació i moltes afegeixen que una pràctica habitual en les classes d'educació física és fer més sovint aquelles activitats que prefereixen els nois que les noies. De nou, es mostra un favoritisme cap als nois en el desenvolupament de les classes.

Al valorar aquest segon cas, tornen a aparèixer tres grups ja vistos anteriorment, aquí el grup majoritari creu que la professora ha actuat d'aquesta manera per a millorar el funcionament de la classe, per evitar problemes i intentar que els nois no es queixin. No obstant, una part d'aquest grup, critica a la professora per utilitzar el premi per aconseguir un bon comportament, i no buscar opcions per motivar més als nois.

El segon grup ho associa, novament, amb els estereotips de gènere. Per últim, hi ha un comentari solitari que es posiciona a favor dels nois i dona la raó a la professora, normalitzant que els nois no estiguin motivats per la dansa i que només vulguin jugar a futbol.

Dins d'aquest segon cas fictici, pel que fa a la decisió de les noies de no jugar a futbol és interpretat pel grup majoritari com una preferència per la dansa respecte el futbol. Trobem de nou un segon grup que ho identifica amb els estereotips de gènere. I per



últim, hi apareix un tercer grup que no creu que les noies no vulguin jugar a futbol sinó que no ho volen fer amb els nois (perquè no col·laboren, són uns bèsties, la seva participació seria baixa...).

Per acabar, al final del qüestionari es demanaven exemples viscuts de situacions semblants als casos al llarg de la seva educació. Pel que fa a l'anàlisi d'aquests exemples, trobem que recolzen el tracte diferent entre nois i noies. Mostren doncs, que els nois eren els protagonistes de la classe, se'ls hi feia molt més cas que a les noies i que en moltes ocasions eren els escollits per a les tasques físiques, com portar material. Hi destaquen dos comentaris de crítica a l'educació, mostrant el rebuig a moltes discriminacions que han rebut durant tota la seva vida i, malauradament, encara en l'actualitat.

Sobre la interpretació de la cançó, hi destaquen quatre tipus de respostes com les anteriors. La més abundant, associa el seu missatge amb el masclisme, la violència, el domini de l'home i la discriminació cap a les dones. Aquestes respostes encara són més abundants després de la lectura de la lletra, mostrant que amb la seva lectura augmenta la percepció del missatge. El segon grup, mostra vergonya i rebuig cap al missatge que transmet la cançó, però no fan cap comentari ni ho associen a cap tipus concret de discriminació.

El tercer grup, només apareix després d'escoltar la cançó, sense haver llegit encara la lletra, i només parlen del que els hi transmet o el que els hi fa sentir a nivell musical. Fan referència al ritme de la cançó, que els hi agrada, les fa ballar i, fins tot, algunes expressen que els hi transmet alegria i que les fa sentir millor.

Per acabar, un quart grup, el més minoritari, critica a les dones i les qualifiquen d'interessades i de buscar només homes amb poder i diners. Ignoren els missatges de violència i de menyspreu cap a les dones i les fan culpables i mereixedores del que diu la cançó. Argument molt comú en les situacions de violència masclista, on elles són mereixedores dels cops, insults...

Es produeix un canvi en les respostes d'abans a després de llegir la lletra de la cançó, mostrant que escoltant la cançó no tothom pren l'atenció suficient o no entén el que

diu. Aquesta idea es confirma per la majoria, quan en una pregunta afirmen que no són conscients del missatge que es transmet quan l'escolten.

Així doncs, en els qüestionaris s'han detectat quatre tipus de respostes. El primer grup són les respostes que associaven els casos amb el masclisme i els estereotips de gènere, normalment al voltant d'un 40%. En segon lloc, un grup que detecta una mala actuació però sense associar-la a res. Fet que es pot interpretar com que no tenen la capacitat d'identificar que és degut al gènere o que la tenen però que no ho l'han manifestat.

El tercer grup, és l'equidistant, d'entrada no mostren cap rebuig respecte el que succeeix, intenta desviar l'atenció o, fins i tot, normalitzar el que succeeix. Sobre aquest grup, es pot interpretar d'una banda un blanqueig de les desigualtats, que ho identifiquen però no volen parlar-ne, o que no tenen la capacitat d'identificar-ho.

I per acabar, el grup minoritari, defensa i reforça les actituds discriminatòries i, fins i tot, acusa a les noies del que succeeix. Aquestes respostes han estat realitzades només per nois, i han anat disminuint durant el qüestionari, començant amb quatre respostes acabant amb una.

## **7. Conclusions**

Els present estudi mostra, en primer lloc, la reproducció dels estereotips de gènere a les classes d'un cycle superior d'ensenyament i animació socioesportiva, per part del professorat i de l'alumnat. També reflexa com, en el llenguatge verbal, el masculí genèric és l'utilitzat pel professor, tot i comptar tant amb nois com amb noies a l'aula.

En segon lloc, aquesta recerca exposa que la percepció de l'alumnat sobre els estereotips de gènere, en els casos ficticis de situacions masclistes a l'aula presentats, és manifestada pel 40%. En el global de la recerca, s'ha classificat a l'alumnat en quatre grups, segons les respostes sobre la percepció d'aquests casos.

El primer grup identifica i rebutja els casos de discriminació i els associa amb els estereotips de gènere. El segon, també identifica i rebutja les discriminacions del professorat, però sense fer-hi cap relació amb ideologies o pensaments masclistes.

En els altres dos grups identificats, per una banda, hi trobem els equidistants. Aquests, són l'alumnat que no es manifesten ni a favor ni en contra del que succeeix, desviant les respostes cap a un altre tema o bé normalitzant-ho. L'últim grup, sempre minoritari i només format per nois, es mostra a favor dels casos o insinuen a les noies com a mereixedores d'allò succeït.

Si analitzen les respostes dels qüestionaris en relació al sexe de les persones que responen, s'observa que en els tres primers grups identificats no hi ha diferència entre nois i noies, amb aproximadament un 37% de noies i un 63% de nois a cada grup. On si que s'observa una diferència és en el quart grup, on tot són nois.

El nombre de comentaris masculistes d'aquest últim grup disminueixen a mesura que avancen les preguntes del qüestionari. Aquesta davallada, pot estar associada tant per a una reflexió feta per l'alumnat durant el mateix qüestionari, o bé, per l'efecte de "desitjabilitat social", on els nois reconeixen el que s'espera de les seves respostes i no exposen la seva opinió real.

A nivell metodològic, cal remarcar que aquesta recerca s'ha vist afectada i limitada per la situació de confinament provocada per la COVID-19, i ha obligat a modificar-la i adaptar-la a la situació que ens hem trobat durant els darreres mesos.

Per aquest motiu, una de les limitacions d'aquesta recerca, i una proposta per a futurs estudis, és augmentar les hores d'observació a l'aula. Un major nombre d'hores podria haver ajudat a tenir més dades de les situacions a classe i obtenir uns resultats més representatius.

Una altra limitació la trobem en la quantitat de la mostra que ha participat en la recerca. Pel que fa a l'observació a l'aula, una millora podria ser ampliar l'estudi a més d'un centre, amb més alumnat i més professorat implicat. Pel que fa a la mostra que ha respòs el qüestionari, no ha respòs tot l'alumnat que ha estat observat (41 persones de 51, un 80%). Una solució seria passar el qüestionari presencialment després de l'observació a l'aula, però això, degut al confinament, s'ha hagut de realitzar per correu electrònic, i malgrat els recordatoris no s'ha aconseguit que tothom hi participés.

Tot i les limitacions de l'estudi, es pot obrir un camí cap a futures investigacions. En primer lloc, seria interessant aprofundir sobre la percepció dels estereotips de gènere de l'alumnat equidistant, catalogat en aquesta recerca com a grup 3, aquells que no reaccionaven davant de les discriminacions. Però també, sobre el grup 2, ja que mostraven rebuig als casos però sense associar-ho al masclisme.

En segon lloc, una altra línia d'estudi podria ser la percepció dels estereotips de gènere per part del professorat, amb una metodologia diferent o, fins i tot, presentant els mateixos casos que a l'alumnat i poder comparar-ho.

Un cop analitzades les dades d'aquesta recerca, una de les principals conclusions que s'extreu és que el comportament i el llenguatge del professorat ha de ser impecable i lliure de discriminacions de qualsevol tipus, accentuant en aquest cas, les discriminacions de gènere.

Aquest argument reforça la idea d'encoratjar i, fins i tot, obligar per llei, als centres educatius de tots els nivells a realitzar més formacions de gènere al seu professorat, i a incorporar la perspectiva de gènere als currículums escolars. Si ens centrem en la formació universitària del futur professorat, això es podria realitzar afegint una assignatura de gènere tant al màster de formació de professorat de secundària, com als graus d'educació infantil i primària. Una altra manera de fer-ho, seria incorporar la perspectiva de gènere de manera transversal a totes les assignatures.

La realització d'aquest treball de fi de màster no hauria estat possible sense l'ajuda i recolzament de les persones que tinc més a prop, tant en el camp personal com en l'acadèmic.

Dins l'acadèmic, vull agrair a la Montserrat Martín, per la seva ajuda tutoritzant el treball. També al centre i al professor amb qui he realitzat la recollida de dades, que han facilitat tot el procés des del primer moment.

Dins del camp personal, vull agrair a la meva família, als meus amics i amigues de la universitat, pel suport i l'ajuda i, en especial, a la meva germana Laia.

## 8. Bibliografia

Bañón, S. R. (2003). Reflexions filosòfiques sobre la violència contra les dones. *Asparkia. Investigació feminista*, (14), 45-57.

Benalcázar-Luna, M., & Venegas, G. (2017). Micromachismo: manifestación de violencia simbólica. *UTCiencia" Ciencia y Tecnología al servicio del pueblo"*, 2(3), 140-149.

Blández, J., Fernández, E., & Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2, 1-21.

Bonal, Xavier (1994). El professorat com agent de canvi: una avaluació sociològica a partir d'una experiència de recerca-acció en coeducació. *Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona*.

Bonal, Xavier (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.

Benalcázar-Luna, M., & Venegas, G. (2017). Micromachismos: la violencia invisible en la pareja. *Generalidad Valenciana. Dirección General de la Mujer*.

Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis.

Castillo, Ó. (2009). Evaluación de los factores psicosociales y didácticos relacionados con la equidad de género en Educación Física. *Universidad de Sevilla*.

Castillo, Ó. & Corral, J. (2011). El profesorado frente a la discriminación de género: uso de la retroalimentación. *Cultura y Educación*, 23(4), 487-498.

Castillo, Ó., Romero, S., González, T. & Campos, M. (2014). *Gender equity in physical education: The use of language*. *Motriz: Revista de Educação Física*, 20(3), 239-248.

Ceballos Fernández, M. (2012). Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: la importancia del «deber ser» hombre. *Ultima década*, 20(36), 141-162.

Connell, R (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers college record*.

Connell, R. W., & Connell, R. (2000). The men and the boys. *University of California Press*.

Díaz-Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del psicólogo, 84, 35-44*.

Díaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud, (73), 38-57*.

Díez Gutiérrez, E. J. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Ibero-Americana de Educação, 68, 79-98*.

Gilmore, D. D. (1990). Manhood in the making: Cultural concepts of masculinity. *Yale University Press*.

Jackson, S. M., Cram, F., & Seymour, F. W. (2000). Violence and sexual coercion in high school students' dating relationships. *Journal of family violence, 15(1), 23-36*.

Kaufman, M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. *Masculinidades, poder y crisis, 24*.

Koivula, N. (1999). Gender stereotyping in televised media sport coverage. Sex roles. *Journal of Sport Behaviour 41(7-8), 589-604*.

Lomas, C. (2006). En masculino y en femenino argumentos y orientaciones para un uso equitativo del lenguaje. *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación. (pp. 32-42). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación*.

Lough, N., & Geurin, A. N. (Eds.). (2019). *Routledge Handbook of the Business of Women's Sport*. Routledge.

Martín-Horcajo, M. (2006). Contribución del feminismo de la diferencia sexual a los análisis de género en el deporte. *Revista Internacional de Sociología, 44, 111-131*.

Plaza Velasco, Marta (2007). "Sobre el concepto de "violencia de género". Violencia simbólica, lenguaje, representación". *Revista electrónica de literatura comparada*, núm. 2. Universitat de València

Nacions Unides (1995). Quarta conferencia mundial sobre la dona. Beijing.

Reguant, D. (2007). *Explicación abreviada del patriarcado*, Barcelona.

Rubio-Garay, F., López-González, M. Á., Saúl, L. Á., & Sánchez-Elvira-Paniagua, Á. (2012). Direccionalidad y expresión de la violencia en las relaciones de noviazgo de los jóvenes. *Acción psicológica*, 9(1), 61-70.

Scharagrodsky, P. A. (2003). Entre machos y no tan machos: El caso de la educación física escolar argentina. Breve genealogía de la educación física escolar argentina o acerca de cómo construir masculinidad y femineidad. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(72), 41-48.

Schmidt, H. C. (2018). Forgotten athletes and token reporters: Analyzing the gender bias in sports journalism. *Atlantic Journal of Communication*, 26(1), 59-74.

Silva, P., Botelho-Gomes, P., & Goellner, S. V. (2012). Masculinities and sport: the emphasis on hegemonic masculinity in Portuguese physical education classes. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(3), 269-291.

Soler Prat, S. (2008). Les relacions de gènere en l'Educació Física a l'escola primària. Anàlisi dels processos de reproducció, resistència i canvi a l'aula. *Universitat de Barcelona*.

Vázquez, A. G. (2013). Els conceptes de patriarcat i androcentrisme en l'estudi sociològic i antropològic de les societats de majoria musulmana. *Papers: revista de sociologia*, 98(3), 489-504.

Wright, J. (1995). A feminist poststructuralist methodology for the study of gender construction in physical education: Description of a study. *Journal of teaching in physical education*, 15(1), 1-24.

## 9. Annex

### 9.1 Full d'observació

A continuació es mostra el full d'observació i l'explicació del codi utilitzat per a la recollida de dades a la fase de recollida de dades:

Data:	Assignatura:	Grup:		
<b>Full d'observació</b>				
Emissor:	P (professor)	A (noia)	O (noi)	
Receptor:	P (professor)	A (noia)	O (noi)	G (grup)
Observacions:	(afegir-les entre parèntesis al costat o sota del comentari)			
Estructura:	<b>Hora Emissor: Text dit → Receptor</b>			
<u>Exemples:</u>	10:05 P: Bon dia a tothom → G			
	10:35 O: Aquest joc és una merda → P			

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

### 9.2 Qüestionari

A continuació es mostra el mateix qüestionari que es va fer a l'alumnat. En el següent enllaç també es pot trobar:

<https://forms.gle/VGwosUhhugzKDm5y7>





## Treball final de màster - Guillem Ninou Solanas

El següent qüestionari és totalment anònim. Ni el teu professorat, ni les teves famílies, ni la resta de l'alumnat podran veure les teves respostes.

Contesta totes les preguntes.

Expressa la teva opinió, no hi ha respostes bones i dolentes.

I moltes gràcies per ajudar-me amb el meu estudi!

**\* Obligatòria**

Gènere: \*

Femení

Masculí

Altres: \_\_\_\_\_

Edat: \*

La vostra resposta  
\_\_\_\_\_

Observeu i escolteu el següent video:



T'agrada la cançó? (1 Gens - 4 Molt) \*

1

2

3

4



Havies escoltat ja abans aquesta cançó? \*

Sí

No

Escoltes sovint aquesta cançó? \*

Sí

No

En quines situacions escoltes aquesta cançó? (ex: a la radio, de festa, amb els amics, quan tinc un mal moment, la tinc al Spotify...) \*

La vostra resposta

---

Quin missatge creus que transmet? \*

La vostra resposta

---

### Treball final de màster - Guillem Ninou Solanas

Llegeix els següents versos de la cançó que has escoltat:

Tanto que tú a mí me rebotaste  
Que yo te llamaba pila, aficia'o de ti  
Y hasta el número cambiaste  
Si tú no quisiste lo' hueso', no venga' a comer  
Que yo te solté por tu mala fe  
Que Dios te bendiga, manita, y que te vaya bien  
Ojalá que te choque un carro y que te pise un tren  
Pero yo quiero que tú estés bien,  
Bien jodida y mirándome bien  
Ojalá que la suegra no aguante presión  
y se meta un tiro en la sien

Ahora que tengo dinero me llaman "El Don Thomas"  
Pero cuando no tenía era "Thomas" nada más  
Me 'tán comentando que 'tá llevando quien no te trajo  
Eso no me importa, mi loca, vaya pa'l carajo  
Tanto que tú a mí me rebotaste  
Que yo te llamaba pila, aficia'o de ti  
Y hasta el número cambiaste, eh  
Te voy dar un consejo, consíguete un viejo  
Pa' cuando te haga la lipo te coma el pellejo  
Te voy dar un consejo, consíguete un viejo  
Que te compre el iPhone X, yo no soy pendejo



Quin missatge creus que transmet el text? \*

La vostra resposta

Quant l'escoltes, ets conscient del missatge que transmet el text de la cançó? \*

La vostra resposta

Quines actituds creus que reforça aquest text? \*

La vostra resposta

#### Treball final de màster - Guillem Ninou Solanas

Llegeix el següent cas:

Ens trobem a una classe d'educació física, estan realitzant un joc on tota la classe hi està involucrada però hi ha dos nois i dues noies que no hi participen, que no es mouen.

El professor es dirigeix cap als 4 dient: "vinga va heu de participar, si us plau moveu-vos perquè sinó el joc no té gràcia".

Els quatre comencen a jugar però tornen a parar al cap d'uns segons. Llavors, el professor es dirigeix de nou cap als dos nois.

- **Nois deixeu de parlar i participeu en el joc.**
- No ens agrada, és molt avorrit, preferim estar parlant.
- **Doncs no heu de parlar, heu de córrer i fer exercici, calleu i a jugar.**

Els dos nois fan cas i es posen a jugar fins al final del joc, tot i que amb molta desgana.

Després de parlar amb els nois, el professor es dirigeix cap a les dues noies.

- **Noies, ja sé que us agrada molt parlar però ara és moment de jugar.**
- Però és molt avorrit no ens agrada, preferim parlar que jugar a això.
- **Doncs feu el que vulgueu.. si voleu parlar parleu.**

I les dues noies passen la resta del joc parlant i sense participar.



Què opines de l'actuació del professor? \*

La vostra resposta

Perquè creus que les noies i els nois han estat tractats de manera diferent? \*

La vostra resposta

Perquè creus que les noies han actuat així? \*

La vostra resposta

Perquè creus que els nois han actuat així? \*

La vostra resposta

Perquè creus que els nois han actuat així? \*

La vostra resposta

Posa algun exemple semblant que t'hagi passat al llarg de la teva educació escolar. (Un comentari, una situació...) \*

La vostra resposta



Llegeix el següent cas:

Els nois i les noies arriben al gimnàs, i toca fer la 4a sessió de la unitat didàctica de dansa, on estan dissenyant coreografies per grups mixtes per fer una actuació final davant de la resta.

La professora, abans de començar la sessió, sorprèn a tot el grup dient:

- Si la classe d'avui es desenvolupa correctament, durant els últims 20 minuts, qui vulgui, podrà jugar a futbol.

A cap sessió ho havia fet, però la queixa constant de la majoria dels nois sobre la dansa a les classes prèvies, els comentaris negatius sobre el que estaven fent i la insistència a jugar a futbol o altres esports ha provocat que la professora acabés optant per aquesta opció.

Finalment, la classe es desenvolupa molt millor que els altres dies i durant els últims 20 minuts la majoria de nois van a jugar a futbol. Però, la majoria de les noies no hi volen jugar i la professora els hi diu que poden seguir practicant la coreografia.

T'has trobat mai a classe amb una situació semblant? \*

- Sí
- No

Creus que realitzar aquelles activitats que els nois demanen i volen, encara que no toqui fer-les, és una pràctica habitual a les classes? \*

- Sí
- No
- Altres: \_\_\_\_\_

Si penses que és així, perquè creus que això passa?

La vostra resposta \_\_\_\_\_

Perquè creus que la majoria de les noies han seguit fent la coreografia? \*

La vostra resposta \_\_\_\_\_

Diga'm alguna situació semblant que hagi viscut al llarg de la teva educació. \*

La vostra resposta \_\_\_\_\_



Màster Universitari

**Formació del Professorat  
d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat**

FACULTAT D'EDUCACIÓ, TRADUCCIÓ I CIÈNCIES HUMANES  
UVIC | UVIC-UCC

Guillem Ninou Solanas