

P R E S E N T A C I Ó

Arxius de Ciències Socials té com a finalitat principal la publicació de resultats originals d'investigació en ciències socials, amb una perspectiva oberta en especial a les aportacions procedents de la sociologia, l'antropologia social, el treball social, les relacions laborals, el dret del treball i les altres ciències del treball, l'economia aplicada, l'anàlisi de les institucions i les organitzacions econòmiques, etc. Aquesta orientació multidisciplinària respon a l'articulació dels estudis de ciències socials en la Universitat de València, tot connectant-la amb el context nacional i internacional mitjançant la publicació d'estudis realitzats en qualsevol àmbit geogràfic i en qualsevol centre d'investigació arreu del món.

Arxius de Ciències Socials és una publicació independent, que persegueix únicament l'increment del coneixement i l'exercici de la llibertat de crítica, que no està sotmesa a cap orientació política, ideològica o religiosa i que no propugna una única línia teòrica o metodològica en la panoràmica contemporània de les ciències socials. El seu objectiu és la definició d'un equilibri adient entre la producció d'informació científicosocial rellevant per a la societat valenciana i la inserció en la comunitat científicosocial internacional, a la recerca d'un balanç productiu entre l'atenció a les problemàtiques locals i la difusió i elaboració d'idees i propostes d'abast universal.

Arxius de Ciències Socials selecciona els originals a publicar després de sotmetre les propostes rebudes a un procés sistemàtic d'avaluació per experts externs, sense més propòsit que el d'afavorir la difusió de treballs que continguen una aportació de nou coneixement, més o menys significativa però mai supèrflua o redundant. Defineix les línies i els objectius de publicació mitjançant un comitè editorial i un comitè científic que responen als criteris d'orientació multidisciplinària i d'equilibri entre la inserció nacional i la projecció universal que s'han esmentat adés (i que, d'altra banda, responen segurament a la situació actual de les ciències socials i plausiblement a llurs particulars requeriments epistemològics).

Arxius de Ciències Socials manté un compromís amb els problemes i la realitat lingüística i cultural de la societat concreta en la qual ha nascut i existeix, així com amb els principis de desenvolupament intel·lectual i material dels pobles, pau, igualtat entre les dones i els homes i defensa ecològica del medi ambient assumits estatutàriament per la Universitat de València. Tanmateix, la seua finalitat no és la promoció doctrinal d'aqueixos principis comuns a la comunitat acadèmica valenciana, sinó la contribució a un millor coneixement de la seua presència, límits i manifestacions en el món actual.

Arxius de Ciències Socials, d'acord amb els criteris anteriorment assenyalats, publica materials redactats en la llengua pròpia del País Valencià, i també en espanyol i en les llengües habituals en la comunitat científica internacional.

I N D E X

PAG.

25 ANIVERSARIO ARXIU

1.- 25 años de Arxius de Ciències Socials

ANTONIO SANTOS ORTEGA 7/8

2.- Arxius de Ciències Socials. Unas notas sobre su nacimiento y contexto

ANTONIO ARIÑO VILLARROYA 9/11

3.- Anàlisi de la productivitat científica de la revista Arxius de Ciències Socials (2011-2021): autories, gènere, col·laboració i tendències d'investigació

CLARA CHE TÓRTOLA, DAYANA ARTETA MOLINA VÍCTOR AGULLÓ CALATAYUD 13/19

MONOGRÀFIC:

PRESENTACIÓN: Práctica físico-deportiva de las personas LGTBI+ 23/26

1.- El colectivo LGTBI+ en el deporte español: inclusión e investigación en la actualidad

JAVIER GIL-QUINTANA, ANGÉLICA MARÍA SÁENZ-MACANA, TANIA RUIZ-GIL 27/36

2.- Participación del alumnado LGTBI+ de la Universitat de València en la actividad físico-deportiva: una aproximación desde la perspectiva del trabajo social	TANIA RUIZ-GIL, ANGÉLICA SÁENZ-MACANA, JAVIER GIL-QUINTANA	37/50
3.- La participación de las personas trans en la actividad física y el deporte: barreras y facilitadores	ELENA LÓPEZ-CANADA, JOSÉ DEVÍS-DEVÍS, VÍCTOR PÉREZ-SAMANIEGO	51/63
4.- Un estudio exploratorio de las experiencias de las personas trans en educación física	ELENA LÓPEZ-CANADA, JORGE FUENTES-MIGUEL, SOFÍA PEREIRA-GARCÍA	65/76
5.- Experiencias de las personas trans en los vestuarios deportivos. Un espacio de intervención desde el trabajo social	SOFÍA PEREIRA-GARCÍA, JOSÉ DEVÍS-DEVÍS, VÍCTOR PÉREZ-SAMANIEGO	77/89
MISCELÁNEA		
1.- Normalizar el comportamiento de los alumnos a través del yoga en Francia	MARIE-CARMEN GARCIA, MELIE FRAYSSE Y PIERRE BATAILLE	93/103
2.- Deporte e integración social: Ideas críticas sobre la noción de deporte integrador	KETY BALIBREA MELERO	105/115
3.- Estereotipos de las comunidades autónomas de España en una muestra valenciana: Una visión psicosocial	MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ Y XAVIER PONS DIEZ	117/127
4.- Contribució de Stuart Hall (1932-2014) a la sociologia de la cultura crítica i d'interpretació sociocultural	BARTOMEU MULET TROBAT	129/142
5.- Cap a la jornada laboral de 32h/4 dies: el paper de l'Administració Pública	PAULA PEDRO AZNAR	143/158
ABSTRACTS/RESUMS		
NOTES BIOGRÀFIQUES		



25 ANIVERSARIO ARXIUS

I N T R O D U C C I Ó N

25 AÑOS DE ARXIUS DE CIÈNCIES SOCIALS

ANTONIO SANTOS ORTEGA
(DIRECTOR DE ARXIUS DE CIÈNCIES SOCIALS)

En junio de 1997, vio la luz el primer ejemplar de la revista Arxius de Sociologia, hoy, 25 años y 46 números después, celebramos el 25 aniversario de la revista. En aquel número inicial, Antonio Ariño, su primer director, incluía un artículo en el que se preguntaba, y preguntaba a distinguidos miembros del consejo científico de la revista, por los desafíos futuros de la sociología. La revista nació en el contexto de una fuerte expansión del profesorado universitario y de las facultades de sociología por toda España. Este crecimiento de la comunidad sociológica necesitaba espacios estables para sus publicaciones, lo que hizo aparecer diferentes revistas asociadas a las nuevas facultades y departamentos, que se fueron creando a lo largo de la década de 1990 y que fueron agregándose a las más veteranas de Madrid o Barcelona. De hecho, en 1999, la recién creada Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia asumió la revista y su cabecera se ensanchó a Arxius de Ciències Socials. En ese momento, sobre todo a finales de los noventa, el pretendido futuro estable de las revistas especializadas estaba a punto de sufrir una transformación que acabaría convulsionando el panorama de la edición universitaria y, en particular, el funcionamiento de las revistas en todas las áreas de conocimiento. Esta transformación ha sido vertiginosa e implacable. En pocos años, tres hechos transformaron radicalmente las condiciones de trabajo en el mundo académico y el papel de las revistas especializadas en España: la extensión de Internet, el monopolio de la edición

universitaria por parte de pocas empresas de Estados Unidos y el Reino Unido y la implantación de las métricas bibliográficas para ordenar las promociones del profesorado universitario. Esta transformación impactó fuertemente en el área de las ciencias sociales. La ley de Universidades aprobada en 2001 traía consigo la obligación de crear una agencia nacional de evaluación que se concretó al año siguiente con la creación de la ANECA. Esta organización adoptó el modelo de métricas bibliográficas, de impacto cuantitativo medido en listados de revistas pertenecientes mayoritariamente al mundo anglosajón. Este modelo, muy ajeno al profesorado universitario español de aquellos momentos, se impuso sin discusión ni transparencia y fue impulsado por una elite académica que veía la posibilidad de sacar ventaja y de acelerar sus promociones ciñéndose a este modelo estandarizado y normativo. La universidad, que siempre se había caracterizado por cuestionar las normas, se convirtió en una de las instituciones más cumplidoras de la norma bibliométrica, que convertía a los académicos en productores de artículos. Por añadidura, este modelo, basado en publicaciones en revistas extranjeras evaluadas por revisores de otros países, estaba alejado sideralmente de los intereses y las necesidades de las ciencias sociales en España. Unas ciencias sociales que, vinculadas en muchos casos a sus territorios locales para dar respuesta a problemas concretos, se han visto empujadas a publicar en revistas internacionales donde, muchas

veces, no se encontraba el sentido material de dicha publicación, salvo el de poder optar a un sexenio o facilitar la acreditación. Las revistas de ciencias sociales entraron así en la carrera para integrarse en este panóptico bibliográfico y dar cabida a una inflacionaria producción de artículos de los académicos autoexplotados y estresados. Haría falta un número monográfico completo para dar cuenta de todo este proceso que ha transformado en estos últimos 25 años el trabajo académico, las revistas especializadas y a la propia comunidad universitaria, prácticamente extinguida y reconvertida en una nube de individuos aislados en busca de su acreditación.

En este contexto, ha crecido y cumplido 25 años la revista Arxius. Hemos querido celebrarlo en este número 46 invitando a Antonio Ariño, primer director de la revista, a recordar algunas de las vicisitudes concretas de los primeros años de Arxius. Personalmente, fui miembro del primer consejo de dirección y recuerdo, a pesar de los 25 años que no pasan en balde, su impulso fundamental a la revista. Este impulso inicial ha sido continuado después por otros directores/as y secretarios/as del consejo de redacción a quien hay que felicitar también en este 25 aniversario: Ernest García, María Poveda, María Albert o Elena García. Todos y todas (y espero no olvidar a nadie) han añadido a sus clases, su investigación y la gestión de cada día, la dedicación a la revista, que conlleva un trabajo nada despreciable. De hecho, muchos especialistas en edición universitaria opinan que las revistas universitarias deberían profesionalizarse. Incluso algunas han dado pasos en ese sentido. Arxius ha mantenido esta entrega voluntaria de los responsables de la revista, ayudados siempre por los equipos decanales de la Facultad de Ciencias Sociales que la han financiado y abierto ayudas para su continuidad.

Contaremos también en esta celebración con un artículo de Víctor Agulló y su equipo que analiza las temáticas tratadas en la revista y algunas otras consideraciones de corte bibliométrico. La estructura del sumario de Arxius ha incluido siempre un número monográfico completado por una sección de miscelánea. Este formato ha funcionado eficazmente pues los editores de cada número se han implicado a fondo en la revisión y la calidad de los artículos y han

reducido la tarea de la dirección. El agradecimiento para ellos y ellas es también obligado. En estos 46 números, se han tocado una variada gama de temas interesantes y de actualidad en el panorama de las ciencias sociales.

Arxius tiene por delante importantes pasos que dar en el futuro próximo. El primero es acceder a la plataforma OJS, donde ya se encuentran mayoritariamente las revistas de acceso abierto de medio mundo y que permitirá una mayor visibilidad frente a las limitaciones que hoy tiene el repositorio Roderic donde está alojada.

El segundo paso es la desaparición de la versión en papel, que ha sido eliminado por la digitalización de la mayoría de las revistas universitarias. Prácticamente todas están decidiendo migrar a las versiones electrónicas e introducir desde allí novedades y contenidos añadidos. La rica hemeroteca de la Biblioteca de Ciencias Sociales se desmanteló hace unos años, ya no se reciben apenas ejemplares en papel.

El tercer paso es plantearse su presencia en nuevas bases de datos y sistemas de indexación. Las revistas que se integran en estos sistemas, permanentemente cambiantes, recibirán más artículos por su atractivo de cara al imperativo de “publicar o morir”. En los últimos años, hemos cuidado algunos indicadores que permitirían cumplir los criterios del sello de calidad FECYT. Este es el primer paso en el recorrido que lleva a su inclusión en listados de revistas con factor de impacto. Sería interesante discutir, deliberar, sobre incluirse o no en este recorrido que transforma el sentido de las revistas, pero la actual ley de hierro del factor de impacto cercena cualquier discusión.

Para acabar, sirvan estas líneas para anunciar un cambio en la dirección de la revista. La rotación de directores/as y secretarios/as es también una necesidad para aportar variedad de perspectivas y el reparto de los esfuerzos en una publicación que se sostiene gracias al trabajo voluntario del consejo de redacción. A partir del próximo número Joan Lacomba, profesor del Dpto. de Trabajo social y Servicios Sociales tomará el relevo en la dirección de la revista. Estas modestas líneas de celebración del 25 aniversario de Arxius son también las de una despedida con mis mejores deseos para el nuevo director.

ARXIUS DE CIÈNCIES SOCIALS. UNAS NOTAS SOBRE SU NACIMIENTO Y CONTEXTO

ANTONIO ARIÑO VILLARROYA
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

En 1997, ahora hace 25 años, comenzó su andadura la revista *Arxius de Ciències Socials*, inicialmente un proyecto del Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València que, posteriormente, tras la creación de la Facultat de Ciències Socials (1999), asumió esta. Su gestación y su desarrollo posterior deben ser interpretados, por tanto, como una dimensión más del proceso de institucionalización académica de la sociología en la Universitat de València.

Los antecedentes de este proceso echan raíces relativamente más profundas. Desde 1952 el profesor Francisco Murillo ejercía como director del colegio mayor Luis Vives y como catedrático de Derecho Político en la Universitat de València; en 1954, sería nombrado catedrático de sociología y junto con el profesor José Jiménez Blanco, siguiendo las huellas de un proyecto iniciado por ambos en Granada, lanzaron una encuesta sobre la conciencia de grupo de los estudiantes universitarios valencianos. En el año 1967, el propio profesor Jiménez Blanco se trasladó a la Universitat de València, en concreto, a la facultad de Ciencias Económicas, para impartir sociología. La presencia temporal de estos dos catedráticos con una visión moderna de la ciencia sociológica sembró las semillas de las que poco tiempo después nacería una corriente plenamente valenciana de sociología con amplias y numerosas aportaciones. No obstante, hay que esperar a 1985 para que, tras la publicación de la LRU y la consiguiente transformación de las estructuras organizativas universitarias, surja el departament de Sociologia i Antropologia Social, ubicado en la Facultat de Ciencias Económicas, pero que aglutinaba la docencia que se impartía no sólo en dicha facultad, sino en un amplio abanico de titulaciones, tanto de Facultades como Escuelas. La actividad

departamental ordinaria, de coordinación y de gestión, propició una interacción no sólo profesional sino también personal, de un amplio plantel de profesoras y profesores, de donde brotarían diversos proyectos encaminados a la consolidación institucional de la ciencia sociológica.

Merece la pena recordar que, con la llegada del profesor Manuel García Ferrando a la dirección del departamento, se puso en marcha el Doctorado en sociología, vinculado formalmente a la Universidad Complutense, pero de facto autónomo y embrión de las enseñanzas oficiales de licenciatura.

El primer plan de estudios de licenciatura en sociología de la Universitat de València fue publicado en el BOE el 13 de noviembre de 1977. Se trataba de una carrera con una duración de cuatro años. Pero antes de que fuera puesto en marcha, se inició una “contrareforma” de los planes de estudios por lo que hubo que organizar la docencia en cinco años y en el BOE del 14 de agosto de 1998 se publicaba ya el nuevo plan, con un segundo ciclo que facilitaba el acceso a dicha titulación desde diversas diplomaturas y en especial las que iban a formar parte de la nueva facultad.

Conviene remarcar pues que la creación de la revista *Arxius de Ciències Socials* y la elaboración del plan de estudios de la licenciatura y su implantación corrieron en paralelo. Los complementos de formación necesarios para el acceso al segundo ciclo de la licenciatura se pusieron en marcha en el curso 1997/1998 y el curso siguiente se iniciaba la matriculación para el segundo ciclo.

La propuesta de creación y características principales de la revista se forjó en diversas reuniones que todavía tuvieron lugar en la antigua Facultat de Ciencias Económicas donde estaba la sede del departamento; es decir, en la avenida de Blasco Ibàñez. Se barajaron diversas propuestas

de cabecera y, al final, se consideró que *Arxius* podía evocar tanto antecedentes significativos de la historia de nuestra disciplina como de la reflexión, la teoría y el análisis contemporáneos. Así consta en la contraportada.

El diseño de la misma fue realizado por Jordi Ballester (fundador y miembro del Equipo Realidad), que luego colaboraría en otros proyectos de la Facultad (el cartel *Estudia Sociologia*) y de la sociología española, siendo suyo el logotipo actual de la FES. Recuerdo que Jordi postulaba para la revista un tamaño de fuente legible y rechazaba los tamaños pequeños porque no tomaban en serio al potencial público lector y sus problemas de visión. El arte, para él, estaba al servicio de la sociedad, de una manera muy minuciosa.

No he conservado toda la documentación de la que ahora me gustaría disponer, sobre aquel periodo y aquellas reuniones, pero en una carpeta digital guardo algunas convocatorias del Consejo de redacción, invitaciones a presentar artículos y proponer números monográficos así como diversos acuerdos que muestran la filosofía que animó a *Arxius* desde el principio y que puede sintetizarse en promover la publicación de investigaciones realizadas desde la sociología valenciana y sobre la sociedad valenciana. Por ello mismo, el consejo de redacción acordó que, periódicamente, se debería publicar un número monográfico de diagnóstico sobre nuestra realidad social. En segundo lugar, *Arxius* tenía un carácter integrador de la diversidad de áreas de conocimiento y disciplinas que convergían en la titulación y en la facultad. En tercer lugar, se pretendía avanzar en el logro de un elevado nivel de rigor científico, sometiendo los artículos publicados a evaluación anónima por pares o, en su caso, por la persona que asumiera la coordinación de un número monográfico o un bloque temático.

La creación de la Facultad de Ciencias Sociales y la incorporación a la misma de diversas titulaciones permitió traspasar *Arxius* a la Facultad (nosolamente para resolver problemas de gestión sino también de financiación) y crear otra revista complementaria como sería el caso de *Quaderns*. Conservo el texto

del Reglamento de Funcionamiento de ambas, aprobado el 4 de diciembre de 2000 en la Junta de Gobierno de la Facultad. En el mismo, respecto a *Arxius*, se indicaba lo siguiente:

1. *Arxius de Ciències Socials* tiene esencialmente un carácter científico, en tanto que los artículos publicados en sus páginas se someterán al juicio de evaluadores anónimos, especialistas en el campo correspondiente, en el caso de los números de miscelánea, y a la valoración del coordinador del número en el caso de aquellos que sean monográficos, velando éste por la originalidad y calidad de los artículos publicados.
2. *Arxius de Ciències Socials* tratará de difundir preferentemente la investigación que se realiza en los departamentos y secciones correspondientes a la Facultad de Ciències Socials. Se publicarán 2 números cada año.

Y en relación con *Quaderns de Ciències Socials*, el Reglamento postula un carácter de divulgación universitaria. “En sus páginas tendrán cabida prioritariamente los cuadernos de trabajo que aportan una reflexión sobre cuestiones candentes y constituyen una primera presentación de análisis y reflexiones que con posterioridad pueden convertirse en artículos de divulgación científica”.

Completan, en cierta medida, esta visión de contexto, otros dos aspectos: Primero: la edición de publicaciones sociológicas, en especial dedicadas a la estructura social valenciana, en las que participó activamente la Institució Valenciana d'Estudis i Investigació-IVEI (dirigida por el profesor Josep Picó) y posteriormente, su actual sucesora, la Institució Alfons el Magnànim-IAM (dirigida por el profesor Vicent Flor). Segundo: El acto fundacional de la *Asociación de Sociología del País Valenciano* data de 19 de julio de 1977, siendo presidente del acto Josep Vicent Marqués. Esta asociación organizó en 1986 un Primer Encuentro Internacional de Sociología. Su actividad fue intermitente y, de nuevo, desde el Departament de Sociologia i Antropologia Social,

en diciembre de 2001, se convocó una Asamblea General para su relanzamiento.

En suma, *Arxius*, a lo largo de sus números y de estos 25 años, ha tratado de ofrecer oportunidades para la publicación académica, pero lo ha hecho en un contexto concreto y con el objeto no solo de promover la sociología hecha desde València sino sobre el País Valencià.

Su origen y trayectoria no puede ser desligada de la institucionalización y consolidación de la sociología en la Universitat de València, de sus fortalezas y debilidades; con una mirada puesta en la sociedad valenciana y otra en la proyección más amplia de la práctica sociológica en el mundo actual. Al recordar estos orígenes, también nos imponemos no sólo la tarea de continuar dando vida a Arxius sino a la perspectiva sociológica en todos sus ámbitos de aplicación, en un contexto que nos desafía, seguramente, con más vehemencia que nunca y donde sigue siendo igualmente necesaria defender la legitimidad de prestar atención sociológica al marco analítico de la sociedad valenciana.

ANÀLISI DE LA PRODUCTIVITAT CIENTÍFICA DE LA REVISTA ARXIUS DE CIÈNCIES SOCIALS (2011-2021): AUTORIES, GÈNERE, COL·LABORACIÓ I TENDÈNCIES D'INVESTIGACIÓ

CLARA CHE TÓRTOLA

ASSOCIACIÓ VALENCIANA DE SOCIOLOGIA (AVS)

DAYANA ARTETA MOLINA

DOCTORANDA AL PROGRAMA DE DOCTORAT EN CIÈNCIES SOCIALS DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

VÍCTOR AGULLÓ CALATAYUD

DEPARTAMENT DE SOCIOLOGIA I ANTROPOLOGIA SOCIAL.
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

R E S U M

S'ANALITZA LA INVESTIGACIÓ DIFOSA EN LA REVISTA ARXIUS DE CIÈNCIES SOCIALS EN EL PERÍODE (2011-2021). LA REVISTA HA PUBLICAT 240 TREBALLS DISTRIBUÏTS EN 21 EXEMPLARS, EN ELS QUALS ELS HÒMENS HAN SIGNAT UN 58,62% DELS ARTICLES PER UN 41,38% DE LES DONES. PEL QUE FA A LA PARTICIPACIÓ INSTITUCIONAL, S'HAN IDENTIFICAT UN TOTAL DE 166 INSTITUCIONS DIFERENTS, PROP DE LA MEITAT D'ELLES (44,58%) INTERNACIONALS, PODENT-SE DESTACAR LES INSTITUCIONS FRANCESSES, ARGENTINES I BRASILERES. L'ANÀLISI DE LA COL·LABORACIÓ CIENTÍFICA MOSTRA UNA CREIXENT TENDÈNCIA A LA INVESTIGACIÓ COL·LABORATIVA. RESPECTE A LA LLENGUA DE PUBLICACIÓ, S'OBSERVA UN CLAR DOMINI DEL CASTELLÀ (78,3%), SEGUIDA DEL VALENCIÀ I L'ANGLÈS. FINALMENT, LES TENDÈNCIES D'INVESTIGACIÓ ES FOCALITZEN MAJORITÀRIAMENT AL VOLTANT DE LA SOCIOLOGIA DEL TREBALL, L'EDUCACIÓ, EL MEDI AMBIENT I LES MIGRACIONS. LA COMPARATIVA ENTRE EL PERÍODE DE LA REVISTA DE 1997 A 2010 I L'ACTUAL, MOSTRA, EN TRETS GENERALS, COM LA REVISTA *ARXIUS DE CIÈNCIES SOCIALS* ESDEVÉ MÉS ACTIVA, COL·LABORATIVA, GLOBAL I FEMENINA.

PARAULES CLAU

HISTÒRIA DE LA SOCIOLOGIA, ANÀLISI BIBLIOGRÀFICA, SOCIOLOGIA VALENCIANA, TENDÈNCIES INVESTIGACIÓ, PUBLICACIONS ACADÈMIQUES, SOCIOLOGIA DE LA SOCIOLOGIA.

RECEPCIÓN: ABRIL 2022
ACEPTACIÓN: MAYO 2022

INTRODUCCIÓ

La revista *Arxius de Ciències Socials* es va crear l'any 1997 al Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València. Enguany es compleix el seu 25 aniversari sent una de les principals revistes referents de la divulgació acadèmica de la Sociologia a l'Estat espanyol. Arribats a aquest punt estímem que és un bon moment per fer balanç del seu recorregut històric així com els seus reptes de futur. No debades, és una de les revistes deganes en l'ecosistema de publicacions científiques valencianes de Sociologia juntament amb *OBETS-Revista de Ciencias Sociales*, *Quaderns de Ciències Socials*, *Disjuntiva: Crítica de les Ciències Socials*, *CEIR (Creativity and Educational Innovation Review)*, *Debats-Revista de Cultura, Poder i Societat*, *Asparkia: investigació feminista* o *Recerca: revista de pensament i anàlisi*.

D'uns anys ençà, assistim a un creixent interès acadèmic i investigador per conèixer la producció acadèmica de la Sociologia valenciana i espanyola. En eixe sentit, l'any 2011 els investigadors Víctor Agulló i Gregorio González van fer un recorregut històric, bibliomètric i de contingut de la revista *Arxius de Ciències Socials* abastant el període 1997-2010. Al següent article, prenent de referència aquest estudi, es pretén afegir i actualitzar una anàlisi bibliomètrica i temàtica de la revista del 2011 fins a l'actualitat, tot i contextualitzant i interpretant la producció científica publicada en *Arxius* aquests darrers anys. Així, seran objecte d'estudi al següent article el nombre de treballs realitzats, la seua autoria -sexe i número autories-, la llengua emprada en la publicació, la filiació institucional i les temàtiques investigadores. Per a això, s'ha introduït la informació bibliogràfica sobre autories i institucions signants de tots els treballs publicats en la revista al llarg del període 2011-2021 en una base de dades relacional. A continuació es presenten els resultats més rellevants de l'anàlisi quantitativa efectuada i, seguidament, en l'apartat de discussió, es compararan ambdós períodes per tal d'analitzar els canvis i les continuïtats a la revista des d'una mirada retrospectiva.

PRODUCTIVITAT CIENTÍFICA DE LA REVISTA: AUTORIES, SEXE, LLENGUA, COL·LABORACIÓ CIENTÍFICA I PARTICIPACIÓ INSTITUCIONAL.

Arxius ha publicat 240 treballs entre 2011 i 2021, distribuïts en 21 exemplars (taula 1). Així, s'han identificat un total de 439 signatures de les quals 251 (58,62%) pertanyen a hòmens i 188 (41,38%) a dones. Les dades palesen que estem a vora vuit unitats percentuals d'assolir la paritat en les publicacions.

Taula 1. Distribució anual del nombre de treballs i de signatures d'homes i dones que han participat en la revista *Arxius de Ciències Socials* (2011-2021).

Any	Treballs	Número d'exemplars	Número de firmes totals	Firmes homes	%	Firmes dones	%
2011	19	2	44	26	59,09	18	40,91
2012	18	2	36	24	66,67	12	33,33
2013	17	2	24	13	54,17	11	45,83
2014	25	2	39	25	64,10	14	35,90
2015	26	2	52	30	57,69	13	42,31
2016	24	2	43	11	25,58	32	74,42
2017	20	2	29	27	93,10	2	6,90
2018	23	2	48	32	66,67	16	33,33
2019	23	2	52	21	40,38	31	59,62
2020	20	1	31	19	61,29	12	38,71
2021	25	2	41	23	56,10	18	43,90
Total	240	21	439	251	58,62	188	41,38

Font: elaboració pròpia

Respecte de la llengua de publicació (taula 2), s'observa un clar domini del castellà, ja que 188 articles (78,3%) han sigut redactats en aquesta llengua, enfront de 38 articles (15,8%) publicats en valencià, mentre gairebé

no es significativa la presència de l'anglès, amb només deu treballs (4,2%) o el portuguès únicament amb quatre articles (1,7%).

Taula 2. Llengua de publicació dels articles de la revista *Arxius de Ciències Socials* (2011-2021).

Llengua	Articles	%
Castellà	188	78,3
Valencià	38	15,8
Anglès	10	4,2
Portuguès	4	1,7

Font: elaboració pròpia

Pel que fa a la col·laboració científica, un total de 127 treballs (52,92%) han sigut realitzats per un sol autor/a, 70 treballs (29,17%) compten amb dos autories, 23 (9,58%) han estat signats per tres autors mentre 20 articles (8,33%) han estat signats per més de tres autors (taula 3). Tot plegat, hom pot afirmar que prop de la meitat dels articles de la revista (47,08%) han estat escrits en col·laboració.

Taula 3. Número de signatures per article de la revista *Arxius de Ciències Socials* (2011-2021).

Signatures	Total	%
Una	127	52,92
Dos	70	29,17
Tres	23	9,58
Més de tres	20	8,33

Font: elaboració pròpia

Si posem ara el focus en la filiació institucional de les autories, la principal participació correspon a la *Universitat de València*, amb 133 treballs. A continuació, molt lluny, se situa la *Universitat de Barcelona* amb 22 treballs pels 10 de la *Universidad de Murcia*. Seguidament, amb 5 treballs, trobem a la *Universitat d'Alacant*, *Autònoma de Barcelona*, *Complutense de Madrid*, *Pablo de Olavide* i *Federal da Paraíba* (Brasil). Altres cinc institucions reuneixen 4 treballs, quatre institucions compten 3 treballs, vint institucions han signat 2 treballs i, finalment, 128 institucions han participat en un

únic treball (taula 4). En conjunt s'observa que han participat un total de 166 institucions en el període analitzat. Tot i que la majoria d'institucions són espanyoles, han publicat a la revista autors i autores pertanyents a 74 institucions internacionals d'un total de 15 països destacant: 17 franceses, 13 argentines, 11 brasileres, 9 italianes, 6 mexicanes o 4 portugueses (taula 5).

Taula 4. Llista d'institucions més productives dels treballs publicats en la revista *Arxius de Ciències Socials* (2011-2021)

Institució	Nombre de treballs
Universitat de València	133
Universitat de Barcelona	22
Universidad de Murcia	10
Universitat d'Alacant	5
Universitat Autònoma de Barcelona	5
Universidad de Buenos Aires (Argentina)	5
Universidad Complutense de Madrid	5
Universidad Pablo de Olavide	5
Universidade Federal da Paraíba (Brasil)	5
Universidad Autónoma de Madrid	4
Universidad de Castilla la Mancha	4
Universidad a Distancia de Madrid	4
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)	4
Universidad Nacional de Río Negro (Argentina)	4
Universitat Nacional d'Educació a Distància (UNED)	3
Eixam Estudis Sociològics	3
Universidad Europea	3
Universidad Nacional de San Martín (Argentina)	3
20 institucions amb dos treballs	40
128 institucions amb un treball	128
Total	395

Font: elaboració pròpia

Taula 5. Número d'institucions més productives per país que han publicat a la revista Arxius de Ciències Socials (2011-2021)

País	Número d'institucions
França	17
Argentina	13
Brasil	11
Itàlia	9
Mèxic	6
Portugal	4
Alemanya	3
Estats Units d'Amèrica	3
Colòmbia	2
Austràlia	1
Equador	1
Grècia	1
Irlanda	1
Polònia	1
Suïssa	1
Total	74

Font: elaboració pròpia

Discussió

A continuació desenvolupem una anàlisi per tal de constatar els canvis o l'estatisme de la producció acadèmica en aquesta revista. *Arxius de Ciències Socials* es va crear amb l'objectiu d'enriquir l'espai públic a través del judici i la discussió crítica, establint l'agenda acadèmica (Ariño, 1997). Ara bé, és també el propi context social; moviments, problemàtiques, canvis, interessos, etc. els qui, en certa mesura, determinen les temàtiques dels treballs així com la seua pertinència i rellevància, la llengua, les autories, col·laboracions o, fins i tot, la pròpia quantitat d'articles realitzats.

A partir d'ací, en primer lloc cal destacar l'augment pel que fa a la producció científica de la revista atès que s'ha passat d'una mitjana de 5,6 treballs per exemplar a una de 11,43, és a dir, més del doble. Aquestes dades van en el mateix sentit, i fins i tot superen, les troballes obtingudes pels investigadors Evaristo Jiménez-Contreras i Rafael

Ruiz-Pérez (2021) referides al període 2010-2018. Així mateix cal saludar molt positivament l'increment que ha experimentat la presència de les dones en la revista que ha augmentat en més d'un 8% entre els períodes analitzats (taula 6). Aquests resultats són consistents amb els reportats per la investigadora Ana Fernández-Zubieta (2021) que ha estudiat aquesta evolució entre 1981-2016 així com amb l'estudi de González-Alcaide *et al.* (2009) referit al període 2001-2005 que ja albirava en aquesta mateixa línia. Ara bé, seria desitjable de cara al futur que aquesta tendència es consolidara fins a abastar la desitjada paritat. Estimem, a més a més, que seria interessant aprofundir en els estudis que identificaren o abordaren l'existència de limitacions o barreres discriminatòries en les publicacions acadèmiques de les dones a l'àmbit acadèmic i investigador (González *et al.*, 2009).

Taula 6. Comparativa de la participació per sexes en la revista Arxius de Ciències Socials (1997-2021).

Sexe	1997-2010	2011-2021
	%	%
Homes	67,22	58,62
Dones	32,78	41,38

Font: elaboració pròpia

Una anàlisi de la llengua de publicació (taula 7) desvela que no hi ha canvis significatius. L'espanyol continua sent la llengua predominant de la revista amb vora 8 de cada 10 articles publicats en aquesta llengua. El valencià es manté en valors molt semblants tot i un lleuger retrocés mentre l'anglès puja una miqueta passant del 3,34% al 4,2% i per últim saludar també l'aparició del portuguès amb uns pocs articles fruit dels vincles acadèmics i investigadors abans reportats amb Portugal i, molt especialment, el Brasil. De cara al futur, potser, tot i la dificultat que això comportaria, es podria contemplar la traducció del global dels articles a les dues llengües cooficials del territori sense perdre de vista l'anglès.

Ara bé, un altre aspecte positiu que cal ressaltar és que es manté la presència del valencià en la revista amb un 15,8% dels treballs. En qualsevol cas, caldria no defallir i seguir fomentant la utilització del valencià com a

idioma vehicular de difusió del coneixement científic enfront de l'hegemonia, i per tant l'empobriment que comporta la utilització únicament del castellà o de l'anglès (Gingras, 1984).

Taula 7. Comparativa de la llengua de publicació en la revista *Arxius de Ciències Socials* (1996-2021).

Llengua	1996-2010	2011-2021
	%	%
Castellà	79,52	78,3
Valencià	17,14	15,8
Anglès	3,34	4,2
Portugués	-	1,7

Font: elaboració pròpia

En relació amb la col·laboració científica hom pot constatar un notable canvi pel que fa als patrons de publicació atès que cada vegada hi ha més articles publicats en col·laboració (taula 8). Així, si en el període 1996-2010 tres de cada quatre articles es signaven de manera individual aquesta xifra s'ha escurçat i en l'actualitat estem a prop d'un empat tècnic entre ambdues modalitats. Els articles publicats en col·laboració gairebé suposen ja la meitat del conjunt en una tendència que va *in crescendo*. Per tant, la tasca investigadora perd progressivament el seu caràcter individualitzat o artesanal per a convertir-se en un treball grupal i col·laboratiu. D'una manera o d'un altra, els resultats són consistents amb els reportats en altres investigacions similars referides al context espanyol (Fernández-Zubieta, 2021; Jiménez-Contreras i Ruiz-Pérez, 2021).

Taula 8. Comparativa del número de signatures per article de la revista *Arxius de Ciències Socials* (2011-2021).

Signatures	1997-2010	2011-2021
	%	%
Una	75,24	52,92
Més de dos	24,76	47,08
Total	100	100

Font: elaboració pròpia

Com a aspectes positius en relació amb la participació institucional en la revista, cal ressaltar que encara que la publicació ha servit de manera important com a canal de difusió de l'activitat investigadora de l'organisme editor d'aquesta, d'uns anys a aquesta part, presenta una notable pluralitat dins del panorama estatal i, fins i tot internacional; sent doncs destacable el creixent grau d'obertura de la revista. Ara bé, després dels professionals de la *Universitat de València*, a continuació se situen investigadors d'institucions pertanyents a territoris fronterers amb el País Valencià com ara Catalunya (*Universitat de Barcelona*, *Universitat Autònoma de Barcelona*, entre d'altres), la Regió de Múrcia o Castella la Manxa. Les institucions madrilenyes romanen en posicions davanteres fet que cal posar-ho, una vegada més, en relació amb el procés històric d'institucionalització acadèmica de la Sociologia a Espanya, que ha girat al voltant de les universitats de les dos capitals espanyoles, Madrid i Barcelona (Rodríguez, 1993; Rodríguez Morató, 2006) si bé la presència d'institucions radicaes a la capital d'Espanya perden una miqueta de força en relació amb els inicis de la revista. Sorpren però la baixa participació o contactes entre la *Universitat de València* amb les altres universitats públiques valencianes on s'imparteix Sociologia: *Universitat Jaume I de Castelló* i, molt especialment, la *Universitat d'Alacant*. Ara bé, tant l'Associació Valenciana de Sociologia (AVS) com el *Col·legi de Politologia i Sociologia de la Comunitat Valenciana* acaben de renovar llurs equips directius i estan treballant per tal de redreçar aquesta situació tot i apostant per l'enfortiment i consolidació de vincles acadèmics i investigadors del conjunt del territori valencià. Al gener del 2023 es celebrà el II Congrés Valencià de Sociologia organitzat per la AVS on es podrà constatar aquest canvi de tendència pel que fa a la col·laboració entre institucions valencianes. De manera paral·lela i complementària, la recentment creada *Associació Divulgativa de Ciències Socials: La Comarca Científica* també està treballant en aquest direcció.

D'altra banda, cal posar en valor la multiplicació dels contactes amb institucions estrangeres el que dona compte de la vitalitat de la disciplina de la Sociologia en l'actualitat així com el seu caràcter global i comparatiu. Cal doncs ressaltar positivament els vincles amb dos grans àmbits geogràfics: la Unió Europea (especialment

França, Itàlia i Portugal) així com Amèrica Llatina (Argentina, Brasil i Mèxic). Uns contactes ja existents en el passat (Durán, 2001) que desitgem que es puguin continuar enfortint en el futur abastant igualment més països i àmbits geogràfics.

Finalment, en relació amb els àmbits temàtics, l'amplitud de temes abordats en la revista *Arxius de Ciències Socials* reflecteix que es diversifica la producció intel·lectual entre diverses àrees, tot i que cal destacar, molt especialment, les següents: Treball, Educació, Medi Ambient, Migracions, Metodologia, Cultura i Gènere. Tanmateix, malgrat l'augment experimentat, convenim amb Fernández-Zubieta (2021) que a Espanya no hi ha gaire anàlisis longitudinals sobre el pes de les publicacions científiques en Sociologia que ens permeten establir unes pautes rellevants d'especialització.

Taula 9. Temàtiques tractades a les publicacions de la revista *Arxius de Ciències Socials* (2011-2021)

Temàtics	
Sociologia del Treball	63
Sociologia de l'Educació	28
Sociologia i Medi Ambient	21
Sociologia de les Migracions	18
Metodologia	15
Sociologia de la Cultura	14
Sociologia del Gènere	14
Sociologia Analítica	10
Sociologia de les Famílies	10
Moviments Socials, acció col·lectiva i canvis socials	9
Xarxes Socials	9
Sociologia de la Comunicació i el Llenguatge	8
Teoria Sociològica	8
Sociologia de les Emocions	7
Sociologia Urbana	6
Southern European Societies	4
Sociologia de la Salut	4
Sociologia de l'Esport	4
Desigualtat i Estratificació Social	3
Estudis de la Joventut	2

Sociologia de la Alimentació	2
Sociologia Econòmica	2
Sociologia Jurídica i Criminologia	2
Sociologia Rural	2
Discapacitat i Societat	1
Estudis Internacionals, Estudis de Àrea i Globalització	1
Sociologia comparada entre Europa i Amèrica Llatina	1
Sociologia de la Població i la Demografia	1
Sociologia de las Organitzacions	1
Sociologia de las Sexualitats	1
Sociologia Política	1

Font: elaboració pròpia

Nota: Per a l'anàlisi de les temàtiques d'investigació, s'ha agafat de referència els comitès de recerca de la FES, assignant a cada article un màxim de 2 temes.

D'altra banda, *Arxius* ha rebut 78 cites entre 2011 i 2020 segons l'índex de cites Dialnet Métricas (taula 10), el que palesa que la revista té encara marge de millora entre la comunitat investigadora.

Taula 10. Principals indicadors bibliomètrics dels treballs publicats en la revista *Arxius de Ciències Socials* (1997-2009) i (2011-2020)

Indicador	1997-2009	2011-2020
Articles Publicats	183	215
Número de cites	30	78
Cites per article	0,16	0,12
Índex de coautoria	1,4	1,81
Posició revista (2000-2009)/2021	25 (de 83)	54 (de 73)
Índex h (2021)	-	9
Impacte 2021 (Dialnet métricas)	-	0,13

Fonts: In-Recs. Índice de Impacto Revistas Españolas de Ciencias Sociales. Sociología. Disponible en: <http://ec3.ugr.es/in-recs/acumulados/Sociologia-5.htm> per al període 1997-2009 i Dialnet métricas per al període 2011-2020. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/metricas/idr/revistas/8537>

Les dades mostren que la publicació està consolidada i compta amb un destacat grau d'acceptació que la fa atractiva per a la seua lectura i publicació. Nogensmenys, cal assenyalar com a limitació d'aquest apartat el fet de la desaparició de l'In-Recs al 2009. Aquesta situació ha fet que s'agafe ara de referència Dialnet Métricas que, d'una manera o altra, ha pres el relleu, però sens dubte aquesta situació dificulta les possibles comparatives.

Ara bé, seguint els preceptes de l'*open-science* es poden descarregar de manera gratuïta tots els articles d'*Arxius de Ciències Socials* des del repositori institucional Roderic així com des de la base de dades Dialnet. Pel que fa a les al·metriques en aquest mateix repositori compta amb 294 treballs (també s'inclouen les recensions de llibres) comptant amb un total de 83.983 descàrregues el que dona una mitjana de 285 descàrregues per treball. De cara al futur, a més de consolidar i eixamplar aquestes al·metriques, tal vegada els majors reptes passen perquè la publicació siga indexada, no només en bases de dades espanyoles, sinó també en bases de dades internacionals, de caràcter multidisciplinari com ara *Scopus* o *Social Sciences Citation Index*.

Al remat, l'anàlisi sociològic de la creació i publicació de coneixement científic mostra -en aquest cas específic- l'estreta relació de la revista *Arxius de Ciències Socials* amb la realitat social que analitza, i amb els agents i les pràctiques que investiga. Aquesta investigació doncs, s'insereix dins del principi reflexiu de comprendre i manifestar les condicions socials de producció i validació del propi coneixement (Torres, 2021). És a dir, entendre el coneixement produït en un temps i en un espai determinat, alhora que s'analitzen els condicionaments socials que afecten aquesta producció científica. Finalment, convidem a que més companyes i companys incorporen a llurs pràctiques investigadores aquest exercici de reflexitat sobre la producció substantiva de coneixement a les Ciències Socials.

BIBLIOGRAFIA:

AGULLÓ CALATAYUD, V. i GONZÁLEZ ALCAIDE, G. (2011). "La investigació sociològica valenciana a través de la revista *Arxius de Ciències Socials*". *Arxius de Ciències Socials*, 24: 135-146

- ARIÑO, A. (1997). Los retos de la Sociología. *Arxius de Sociologia*, 1: 11-17.
- DURÁN HERAS, M.Á. (2001). "La dimensión internacional de la Sociología española". *Revista Española de Sociología*, 1: 61-91.
- FERNÁNDEZ ZUBIETA, A. (2021). La especialización de la Sociología Española (1981-2016): autorías, género y evolución de los grupos de trabajo en el congreso español de Sociología. En: *La Sociología en España. Diagnóstico y perspectivas de futuro*: 147-169. Federación Española de Sociología (FES) i Marcial Pons (Ediciones Jurídicas y Sociales).
- GINGRAS, Y. (1984). "La valeur d'une langue dans un champ scientifique". *Recherches Sociographiques*, 25: 285-296.
- GONZÁLEZ ALCAIDE, G; AGULLÓ CALATAYUD, V; VALDERRAMA ZURIÁN, J.C i ALEIXANDRE BENAVENT, R. (2009): "Participación de la mujer y redes de coautoría en las revistas españolas de Sociología", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 126: 153-168.
- IN-RECS (2010). Índice de Impacto. Revistas Españolas de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://ec3.ugr.es/in-recs>
- JIMÉNEZ CONTRERAS, E. i RUIZ PÉREZ, R. (2021). La internacionalización de la investigación sociológica española (2000-2018). En: *La Sociología en España. Diagnóstico y perspectivas de futuro*: 435-469. Federación Española de Sociología (FES) i Marcial Pons (Ediciones Jurídicas y Sociales).
- RODRÍGUEZ, J.A. (1993). "La sociología académica". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 64:175-99.
- RODRÍGUEZ MORATÓ, A (2006). "Spanish academic publishing in Sociology: a critical view". *International Sociology*, 21(3):335-348.
- TORRES ALBERO, C. (2021). El valor de la reflexividad en la Sociología. En: *La Sociología en España. Diagnóstico y perspectivas de futuro*: 11-15. Federación Española de Sociología (FES) i Marcial Pons (Ediciones Jurídicas y Sociales).



MONOGRAPHIC

P R E S E N T A C I Ó N A L M O N O G R Á F I C O

PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA DE LAS PERSONAS LGTBI+

SOFÍA PEREIRA GARCÍA

DPTO. ANTROPOLOGIA SOCIAL Y PSICOLOGIA SOCIAL,
UNIV. COMPLUTENSE DE MADRID

En las últimas décadas, el colectivo de personas lesbianas, gays, trans, bisexuales, intersexuales y más (LGTBI+), cada vez más visible en nuestra sociedad, ha recibido gran atención mediática y política. Desde la legalización del matrimonio homosexual en 2005 y la aprobación de la Ley reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas en 2007, se han sucedido diferentes leyes autonómicas orientadas al reconocimiento de derechos y la no discriminación del colectivo en diferentes ámbitos sociales. A pesar de estas regulaciones, el colectivo LGTBI+ todavía presenta altas tasas de discriminación y acoso en diferentes ámbitos como el público, educativo, laboral o en el ámbito deportivo y de actividad física. Este último contexto no ha recibido la atención política requerida y presenta características o particularidades que lo hacen merecedor de tal atención.

El deporte y la actividad física, con sus espacios, instalaciones y prácticas, son uno de los pocos ámbitos de la vida social donde la segregación sexual es, de manera acrítica, admitida, exigida e incluso controlada institucional y socialmente. Dicha segregación sexual es sostenida sobre estereotipos de género y un sistema que privilegia la heterosexualidad, la inmutabilidad de las identidades de género y el binarismo de género basado en el sexo asignado al nacer. Reproducido a nivel individual, institucional y cultural, este sistema es opresivo y dificulta el acceso y la práctica físico-deportiva de las personas LGTBI+.

Por si fuera poco, a estas dificultades se añaden las actuales tensiones entre los movimientos feministas y LGTBI+. La corriente feminista TERF (Trans Exclusionary Radical Feminists) recela del actual Anteproyecto de Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI+ y tilda de ideología de género todo esfuerzo por reconocer la diversidad sexual y de género. El cuestionamiento realizado desde esta corriente sobre el colectivo LGTBI+, y en particular sobre las mujeres trans, juega en detrimento de la supresión de estas dificultades.

Posibilitar el acceso, participación y experiencias positivas al colectivo LGTBI+ en el ámbito del deporte y la actividad física es una cuestión de justicia social que requiere prioridad en la agenda política y por parte de las organizaciones deportivas. Para obtener dicha justicia social en este ámbito es necesario explorar y conocer las experiencias de las personas con identidades de género y sexualidades no normativas y así reivindicar un espacio diferente para ellas y trabajar para cumplir con el derecho

universal que todas las personas tienen de acceder y participar en diferentes formas de actividad física organizada y deporte.

Si bien es escaso, el estudio del colectivo LGTBI+ en el ámbito deportivo no es nuevo. En España, en la última década han comenzado a proliferar investigaciones desarrolladas por autorxs y equipos de investigación sobre esta temática. Las sinergias alcanzadas han dado lugar a la constitución de la Red Nacional de Investigación “LGTBIQ+, Educación Física y Deporte”. Esta red, a la que pertenecen investigadorxs de universidades españolas (Barcelona, València, Sevilla, País Vasco, Illes Balears y Ramón Llul) y extranjeras (Leeds Beckett, Winchester, Colonia, Malmö y el Mulier Instituut), tiene por objetivo llenar un vacío existente en la literatura científica actual sobre la temática. El artículo primero de este monográfico se enmarca en el trabajo realizado por dicha red de investigación.

A pesar de la proliferación de estudios, aún es escasa la investigación en cuanto a la participación y las experiencias del colectivo LGTBI+ español en el deporte y la actividad física. En este número de la revista *Arxius de Ciències Socials* se presentan cinco investigaciones con la finalidad de alumbrar estas experiencias. Estas investigaciones no buscan la homogeneización de las experiencias de este colectivo sino recoger sus matices y la variedad que las representan. Los dos primeros artículos se centran en las experiencias del colectivo LGTBI+ mientras que los tres últimos se focalizan en las experiencias de las personas trans. El especial énfasis puesto en las experiencias que tiene este colectivo en el ámbito del deporte, la actividad física y educación física responde a las particularidades que lo caracterizan y por ser el grupo que más dificultades y actitudes negativas recibe en este ámbito de acuerdo con la literatura (Menzel et al., 2019).

El primero de los artículos, realizado por Javier Gil-Quintana, presidente del club deportivo LGTBI+ Samarucs, Angélica Sáenz-Macana, profesora de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, y Tania Ruiz-Gil, estudiante del Máster Universitario en Bienestar Social: Intervención Familiar de la Universitat de València, introduce el estado de la cuestión sobre la situación del colectivo LGTBI+ en el contexto deportivo español. Para ello, tras una breve contextualización legislativa, se presentan iniciativas deportivas en contra de la LGTBI+fobia y la promoción de la diversidad afectivo-sexual en el deporte llevadas a cabo en la península. A continuación, se exponen resultados obtenidos por proyectos de investigación internacionales, así como otros estudios realizados en España. Posteriormente lxs autorxs presentan un proyecto estatal pionero con el fin de conocer las experiencias de las personas LGTBI+ en el territorio español. Para finalizar, utilizando un cuestionario previamente desarrollado y validado (Úbeda-Colomer et al., 2020), analizan en este artículo, por primera vez en España, las barreras que impiden que estas personas participen en actividades físicas y deportes.

El segundo artículo, realizado por estxs mismxs autorxs, toma como base el Trabajo de Fin de Grado realizado por Tania Ruiz-Gil y se centra en conocer la participación físico-deportiva del alumnado LGTBI+ de la Universitat de València. Desde la perspectiva del Trabajo Social y utilizando una metodología cuantitativa, presentan un análisis sobre la participación de este alumnado en actividades ofertadas por la propia universidad y fuera de la misma, así como la visibilidad o no de sus identidades de género y sexualidades en estos espacios. En este estudio también se realiza una aproximación a las barreras físico-deportivas que encuentran en la Universitat de València y fuera de ella. Especialmente interesante resulta el análisis que se realiza sobre la seguridad de estos entornos percibida por el alumnado LGTBI+. Finalmente, se destacan las principales actuaciones de mejora a implementar en el entorno deportivo universitario de acuerdo con el alumnado participante y las posibilidades que ofrece este campo para la intervención en Trabajo Social.

Las siguientes tres publicaciones, de temática trans, son realizadas en el marco de un proyecto de investigación (DEP2011-28190) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, del cual surgieron y continúan surgiendo sendas publicaciones. El primer artículo, aportación de Elena López-Cañada, ayudante doctora del Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universitat de València;

Víctor Pérez-Samaniego y José Devís-Devís, catedráticos del Dpto. de Educación Física y Deportiva de esta misma universidad, supone una síntesis de trabajos previos publicados por estxs autorxs sobre la práctica de actividad física y deportiva de la población trans (López-Cañada et al., 2020; López-Cañada et al., 2021). En este artículo en cuestión, se hace una revisión de investigaciones internacionales que ponen de relieve el nivel de práctica de actividad física y deporte de las personas trans, así como de barreras y facilitadores que influyen en ella. Tras esta aproximación teórica, detallan la investigación desarrollada, de la cual cabe destacar el número elevado de personas trans que componen la muestra, un total de 212. La aportación fundamental que realiza este estudio es mostrar que, si bien el nivel de práctica de estas personas es elevado, la preferencia de las personas trans por prácticas no organizadas e individuales en lugar de organizadas y colectivas, así como el mayor porcentaje de práctica de actividad física y deporte de los hombres trans, requiere atención por parte de las autoridades políticas y deportivas. A través de entrevistas realizadas a 43 personas trans, lxs autorxs también visibilizan las barreras que presentan las personas participantes, entre ellas, el binarismo sexual imperante en el deporte que exige un documento legal que pruebe la identidad de género de lxs deportistas y la presión por mostrar unos cuerpos igualmente binarios en estos espacios. Como facilitadores de la práctica de actividad física y deporte sobresale el uso de estas prácticas para modelar los cuerpos, potenciar los efectos del tratamiento hormonal y reducir sus efectos secundarios. Además, los equipos o clubs LGTB proporcionan entornos seguros y empáticos que favorecen su participación en estos ámbitos.

A continuación, esta misma autora, Elena López-Cañada, Jorge Fuentes-Miguel, profesor de Educación Física en Educación Secundaria y Sofía Pereira-García, investigadora postdoctoral en el Dpto. de Antropología Social y Psicología Social de la UCM, introducen un artículo centrado en las experiencias que un grupo de hombres y mujeres trans adultas tuvieron en la asignatura de educación física cuando sus identidades de género no eran públicas. Supone la primera publicación en castellano sobre esta temática y se realiza en consonancia con trabajos recientes publicados anteriormente en inglés (Devís-Devís et al., 2018; López-Cañada et al., 2021). A través de entrevistas y utilizando la heteronormatividad como marco interpretativo, lxs autorxs ahondan en las vivencias de lxs participantes en espacios, prácticas y relaciones sociales en educación física atravesadas por dicho sistema. En la rutina diaria, la división de actividades por sexos, los estereotipos de género, la fuerte deportivización de la asignatura y la existencia de vestuarios segregados son elementos que influyeron notablemente en sus actitudes hacia la asignatura.

En último lugar, Sofía Pereira-García, José Devís-Devís y Víctor Pérez-Samaniego profundizan en las experiencias que tienen las personas trans en vestuarios deportivos. Tomando como referencia el trabajo de Saravia (2019), consideran estos espacios relevantes para la intervención desde el trabajo social. Esta investigación presenta los vestuarios segregados por sexo como lugares de producción de cisnormatividad. En ellos, las personas trans sufren malestar, incomodidad y vergüenza que les lleva a adoptar estrategias para evitar estos espacios o buscar intimidad y seguridad en ellos. Los vestuarios, que afectan a cómo las personas trans construyen sus propias identidades de género, se plantean como lugares de intervención que requieren miradas transdisciplinares para una verdadera transformación social.

Las aportaciones reseñadas en este monográfico buscan aportar una mirada amplia sobre la situación del colectivo LGTBI+ en diferentes ámbitos deportivos y de actividad física, así como realizar una llamada de atención sobre las desigualdades, barreras y dificultades que presentan las personas de este colectivo para acceder, participar y disfrutar de los beneficios del deporte y la actividad física. Ante las evidencias aportadas, es preciso que investigadorxs, gestorxs deportivos, politicxs y profesionales de la intervención social reconozcan la diversidad sexual y de género. Su sensibilidad y conciencia respecto a esta temática es particularmente importante para lograr la transformación social necesaria que logre que el deporte y la actividad física sea cada vez un ámbito más justo para todas.

REFERENCIAS

- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez-Samaniego, V., y Fuentes-Miguel, J. (2018). Looking back into trans persons' experiences in heteronormative secondary physical education contexts. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 103-116. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1341477>
- López-Cañada E., Devís-Devís, J., Pereira-García, S., y Pérez-Samaniego, V. (2021). Socio-ecological analysis of trans people's participation in physical activity and sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 56(1), 62-80. doi:10.1177/1012690219887174
- López-Cañada, E., Devís-Devís, J., Valencia-Peris, A., Pereira-García, S., Fuentes-Miguel, J., y Pérez-Samaniego, V. (2020). Physical Activity and Sport in Trans Persons Before and After Gender Disclosure: Prevalence, Frequency, and Type of Activities. *Journal of Physical Activity and Health*, 17(6), 650-656. doi: 10.1123/jpah.2019-0192. PMID: 32404533.
- Menzel, T., Braumüller, B., y Hartmann-Tews, I. (2019). *The relevance of sexual orientation and gender identity in sport in Europe. Findings from the Outsport survey*. German Sport University, Institute of Sociology and Gender Studies.
- Saravia, F. (2019). Espacio e intervención en trabajo social a partir de Lefebvre. *Cinta de moebio*, 66, 281-294. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2019000300281>
- Úbeda-Colomer, J., Gil-Quintana, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez-Samaniego, V., y Devís-Devís, J. (2020). Development and validation of the Barriers to Physical Activity and Sport Questionnaire for lesbian, gay, bisexual, transgender and queer/questioning persons. *Public health*, 185, 202-208. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2020.05.020>

EL COLECTIVO LGTBI+ EN EL DEPORTE ESPAÑOL: INCLUSIÓN E INVESTIGACIÓN EN LA ACTUALIDAD

JAVIER GIL-QUINTANA

CLUB ESPORTIU LGTB+ SAMARUCS

ANGÉLICA MARÍA SÁENZ-MACANA

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD)

TANIA RUIZ-GIL

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

R E S U M E N

LA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA MEJORA LA CALIDAD DE VIDA Y TIENE BENEFICIOS DIRECTOS EN LA SALUD DE LAS PERSONAS. ESTOS SON ESPECIALMENTE IMPORTANTES PARA POBLACIONES CON ALTO RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL YA QUE SU SALUD TIENDE A SER PEOR QUE LA DEL RESTO DE LA POBLACIÓN (MORGAN ET AL., 2007; VAN BERGEN ET AL., 2018). LAS PERSONAS LESBIANAS, GAYS, TRANS, BISEXUALES, INTERSEXUALES Y QUEER (LGBTIQ) SON UN GRUPO SOCIALMENTE EXCLUIDO QUE SUFRE DISCRIMINACIÓN Y ACOSO (DEVÍS-DEVÍS ET AL., 2017) Y PARA ELLAS LA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA PUEDE SER UNA MANERA DE AUMENTAR SU BIENESTAR EN EL PLANO FÍSICO, PSICOLÓGICO Y SOCIAL.

SEGÚN LA LITERATURA ESPECIALIZADA, EL DEPORTE Y ESPECIALMENTE LOS EQUIPOS DEPORTIVOS LGTBIQ+ SON ÁMBITOS QUE PROPORCIONAN APOYO Y BIENESTAR A ESTE COLECTIVO (LUCAS-CARR Y KRANE, 2012). NO OBSTANTE, A PESAR DE LOS BENEFICIOS QUE REPORTA LA ACTIVIDAD FÍSICA, LAS PERSONAS DIVERSAS TIENDEN A ENCONTRARSE CON BARRERAS QUE DIFICULTAN LA PRÁCTICA COMO POR EJEMPLO LA HOMONEGATIVIDAD, LA BINEGATIVIDAD Y LA TRANSNEGATIVIDAD (DENISON Y KITCHEN, 2015; SMITH ET AL., 2012). LAS PERSONAS LGTBIQ+ EN EL DEPORTE SUFREN EXPERIENCIAS NEGATIVAS, DISCRIMINACIÓN, ACOSO VERBAL, AISLAMIENTO SOCIAL, PÉRDIDA DE APOYO O ATENCIÓN NEGATIVA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN (BARBER Y KRANE, 2007; NUS, 2012; SYMONS ET AL., 2017).

EXISTE ESTUDIOS ESCASOS QUE EXPLOREN LA PARTICIPACIÓN Y LAS EXPERIENCIAS DE LAS PERSONAS LGTBI+ EN EL DEPORTE. ESTE ARTÍCULO BUSCA MOSTRAR LA SITUACIÓN DEL COLECTIVO Y CONCRETAMENTE EN TERRITORIO ESPAÑOL. EN ÉL SE PRESENTAN EL MARCO LEGAL DEL DEPORTE EN EL PAÍS Y ALGUNAS INICIATIVAS ADOPTADAS PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN POR PARTE DE LAS ENTIDADES. ASIMISMO, MUESTRA RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LA INVESTIGACIÓN ACTUAL DE LA PRIMERA RED INVESTIGACIÓN ESTATAL SOBRE

DEPORTE LGTBI+ Y ALGUNAS PROPUESTAS DE ACTUACIÓN PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN DEL COLECTIVO EN EL DEPORTE.

PALABRAS CLAVE

ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA, PERSONAS LGTBIQ+, ÁMBITO DEPORTIVO ESPAÑOL

RECEPCIÓN: ABRIL 2022
ACEPTACIÓN: MAYO 2022

INTRODUCCIÓN

La actividad físico-deportiva (AFD) proporciona efectos positivos en la salud de las personas (Bauman et al., 2005; Warburton et al., 2006). Sus beneficios son especialmente importantes para poblaciones en riesgo de exclusión social ya que la salud de estos grupos tiende a ser más deficiente que la del resto de la población (Morgan et al., 2007; Van Bergen et al., 2018). Tal como es el caso, el colectivo de lesbianas, gais, personas trans, bisexuales e intersexuales (LGTBI+) tiende a presentar bajos niveles de salud física, psicológica y social (Carmel et al., 2016; Kidd, et al., 2016; Symons et al., 2017). Es por ello que la AFD para estas personas puede ser una herramienta mediante la que mejorar su calidad de vida y su bienestar general.

A pesar que la AFD puede contribuir de manera relevante en el estilo de vida de las personas LGTBI+, la literatura científica ha identificado numerosas barreras vinculadas a la LGTBifobia que dificultan su participación (Denison y Kitchen, 2015; NUS, 2012; Smith et al., 2012). Las experiencias negativas, la discriminación, el acoso verbal, el aislamiento social, la pérdida de apoyo o la comunicación peyorativa en las redes sociales son algunas de las situaciones que las personas LGTBI+ sufren en diferentes ámbitos (Barber y Krane, 2007; Greenspan et al., 2019; NUS, 2012; The National LGB&T Partnership, 2016; Symons et al., 2017).

Son escasos los estudios que investigan sobre la participación y las experiencias del colectivo LGTBI+ en la AFD. Por ello, el objetivo de este artículo es analizar el estado de esta cuestión, concretamente en el sistema deportivo español, para conocer cómo

es la situación de las personas LGTBI+ en este país, qué iniciativas existen para promover su inclusión y los estudios actuales que se ocupan de ello.

EL SISTEMA DEPORTIVO ESPAÑOL

En España, las competencias en materia de deporte son gestionadas en su mayor parte por el Consejo Superior de Deportes (CSD). Este es un organismo autónomo adherido al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que ejerce las competencias propias de la Administración General del Estado y las funciones que le otorga la Ley del Deporte (Ley Orgánica 10/1990). Entre ellas se incluyen por ejemplo autorizar los estatutos de las federaciones deportivas españolas, reconocer la existencia de nuevas modalidades deportivas, regular el deporte de alto nivel, conceder subvenciones a entidades deportivas o regular las competiciones nacionales e internacionales.

Las competencias deportivas en España también se ejercen desde los gobiernos de las diferentes Comunidades Autónomas. Entre sus funciones se encuentran regular y organizar las competiciones en diferentes niveles de actuación, gestionar los servicios deportivos y reconocer las federaciones y clubes deportivos de ámbito autonómico (Lera-López y Lizalde-Gil, 2013). Asimismo, las administraciones locales también ejercen algunas competencias en materia deportiva como promover el deporte de ocio para la ciudadanía, crear, gestionar y mantener las instalaciones deportivas o colaborar con los clubes deportivos locales y municipales.

En las últimas décadas, se ha incrementado la participación de la población española en la AFD y se ha observado una consolidación del sistema deportivo estatal. Según las estadísticas, el porcentaje de población que realiza AFD ha pasado del 22% al 46,2% desde la Transición hasta nuestros días (CSD y COLEF, 2019; Llopis-Goig, 2015). Según los resultados de la División de Estadística y Estudios de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Cultura y Deporte (MCUD, 2021), el 53,5% de la población había practicado deporte en el último año, un 86,3% de ese porcentaje practicaba al menos una vez por semana, el gasto de los hogares en deporte se ha incrementado en un 5% desde el año 2018 al 2021 y existe un incremento de licencias federadas deportivas, sensiblemente perjudicado por el impacto de la COVID-19.

INICIATIVAS PARA LA INCLUSIÓN DEL COLECTIVO LGTBI+ EN EL DEPORTE ESPAÑOL

España se encuentra en la sexta posición mundial en cuanto a reconocimiento de derechos humanos y promoción de leyes para la eliminación de la discriminación hacia el colectivo LGTBI+, según el informe de la Asociación Internacional de Lesbianas, Gais, Bisexuales, personas trans e intersexuales (ILGA, 2020). España fue uno de los primeros en legislar el matrimonio entre personas del mismo sexo, en regular la adopción entre parejas del mismo sexo (Ley Orgánica 13/2005) y los requisitos para el cambio en el Registro Civil de la inscripción relativa al sexo y el nombre de las personas trans tanto adultas (Ley Orgánica 3/2007) como menores y adolescentes (Instrucción Octubre 23/2018). No obstante, a pesar de los avances legislativos, España no posee aún una legislación específica LGTBI+ a nivel estatal.

En el ámbito deportivo, se ha observado un aumento en el interés por la lucha contra la LGTBIfobia en los últimos años. Así, por ejemplo, en el año 2020 se añadió un apartado en la Ley nacional del deporte en el que se promovía la erradicación de la

LGTBIfobia en el deporte (Ley Orgánica 19/2007). Bajo esta iniciativa, se ha prohibido la introducción, la exhibición o la producción de pancartas, símbolos y otras señales con mensajes que inciten la violencia contra el colectivo LGTBI+ con el objetivo de eliminar situaciones de discriminación, intimidación u hostilidad. También se ha promovido el uso de un lenguaje inclusivo y buenas prácticas de sensibilización en clubes y federaciones deportivas. Con el objetivo de fomentar el respeto hacia las minorías sexuales y de género, algunas instituciones deportivas han comenzado a desarrollar programas y guías orientadoras al respecto. El CSD y el Consejo General de la Educación Física (EF) y el Deporte (Consejo COLEF) publicaron en el año 2019 una guía dirigida especialmente a entidades deportivas, profesionales y profesorado de EF para facilitar la inclusión de estos colectivos y promover la sensibilización (CSD y COLEF, 2019). Asimismo, el CSD promovió en el año 2021 una campaña de sensibilización a través de un vídeo en el que la presidenta de este organismo y otras personas deportistas de élite de todo el país, visibilizaban la necesidad de promover un espacio deportivo igualitario, inclusivo y libre de discriminación. Además, es de resaltar el interés por el Ayuntamiento de la ciudad de València para presentarse y alzarse con la victoria para albergar los Gay Games en el año 2026, el mayor evento deportivo LGTBI+ del mundo que acoge a más de 12000 participantes.

La institución española más importante en el deporte LGTBI+ es la Agrupación Deportiva Ibérica LGTBI+ (ADI). Esta fue fundada en el año 2009 y está compuesta por entidades y clubes deportivos LGTBI+ de España y también Portugal. La ADI, entidad independiente del CSD y del sistema deportivo federado español, centra sus acciones en la visibilidad de los deportistas LGTBI+, la erradicación de la LGTBIfobia y la promoción de la diversidad afectivo-sexual en el deporte. Actualmente está compuesta por 18 clubes y entidades de ocho comunidades autónomas, algunos de los cuales son miembros de la *European Gay and Lesbian Sports Federation* (EGLSF) y de la *International Federation of Gay Games*. Entre los clubes que

forman parte de la ADI destaca *Panteres Grogues* de Barcelona, entidad que cuenta con casi 30 años de experiencia, con más de 1300 deportistas y con acuerdos con instituciones de relevancia como el establecido en el año 2022 con el Fútbol Club Barcelona para luchar contra la homofobia y la discriminación en el deporte. Asimismo, es de destacar la entidad *Deporte y Diversidad* de Madrid, la cual integra a clubes inclusivos de la Comunidad de Madrid y organiza congresos anuales mediante los que visibilizar la lucha contra la LGTBIfobia y a los que acuden personalidades nacionales e internacionales de relevancia.

Los clubes que forman parte de la ADI llevan a cabo numerosas actividades contra la discriminación. Promueven espacios libres de discriminación en los que practicar más de 30 deportes, impulsan campañas de sensibilización en materia LGTBI+ y por la igualdad entre mujeres y hombres, imparten formaciones a clubes, federaciones e instituciones en materia de diversidad y organizan diferentes competiciones deportivas internacionales para el disfrute de personas del colectivo en condiciones de igualdad. Es de resaltar el torneo deportivo organizado por el club *Madpoint* de Madrid, el Madrid Tennis Open, que está reconocido como uno de los 100 eventos más importantes de la capital española y nombrado durante cuatro años como el mejor torneo de tenis LGTBI+ del mundo.

En el año 2018, la ADI publicó una guía con el objetivo de crear deportes inclusivos para personas LGTBI+. Esta es una herramienta importante que muestra los pasos a seguir para crear, organizar y consolidar grupos deportivos diversos (Agrupación Deportiva Ibérica LGTBI+, 2018). Es de resaltar asimismo el acuerdo reciente de la ADI con la Fundación del Fútbol Club de Cádiz, que forma parte de la Primera División Española, para colaborar para la erradicación de la LGTBIfobia en el deporte. Además, la ADI impulsó en el año 2020 la creación del primer Observatorio Nacional del Deporte para la Diversidad (NSOD), cuyo objetivo es brindar una herramienta a las personas LGTBI+ para denunciar situaciones de discriminación y violencia en el deporte.

De manera paralela, existen otras acciones de diferentes entidades que contribuyen en la protección de los derechos de las minorías sexuales y de género. Así, por ejemplo, la asociación de carácter no deportivo *Colegas* puso en marcha en 2017 una campaña de visibilización de las personas deportistas LGTBI+ en la que por primera vez se sumaron diferentes instituciones deportivas españolas como el CSD, el Comité Olímpico Español, el Comité Paralímpico Español y la Asociación de Futbolistas Españoles (Colegas, 2017).

INVESTIGACIÓN SOBRE EL COLECTIVO LGTBI+ EN EL DEPORTE ESPAÑOL

En España, aún es escasa la investigación en cuanto a la participación y las experiencias del colectivo LGTBI+ en el deporte.

El proyecto europeo *Outsport* es uno de los primeros estudios que ha arrojado datos al respecto (Hartmann-Tews et al., 2020; Menzel et al., 2021). En el año 2018 se realizó una encuesta a 5524 personas de 28 países europeos, de las cuales 233 eran españolas (62,7% mujeres y 37,3% hombres). Los resultados revelaron que más de la mitad de las personas (52,8%) eran físicamente activas, practicando deporte en clubes deportivos (47,2%), en organizaciones con ánimo de lucro como centros de fitness (20,3%) y algunas preferían practicar deporte de forma individual (13 %) o en grupos informales (8,9 %). El 59,8% de la muestra realizaba deporte recreativo frente al 31,8% que competía y el 8,4% que practicaba deporte de alto rendimiento. En cuanto al grado de visibilidad y experiencias de discriminación de los participantes en la AFD, cabe destacar que casi la mitad de la muestra (49,3%) intentaba ocultar su orientación sexual en algunos contextos de la vida cotidiana, el 42,7% solo era visible en el deporte para algunas personas y el 31,1% no era visible para nadie. Este estudio también evidenciaba que el 86,9% no había sufrido malas experiencias en el deporte y el 78% no había presenciado el uso de lenguaje homofóbico o transfóbico en este contexto. Sin embargo, las personas participantes consideraban que existía un

problema grande o bastante grande de homofobia (69,5%) y especialmente de transfobia (89,7%) en el deporte.

Aparte de este estudio europeo, en España se han realizado algunas publicaciones por parte de grupos de investigación desde algunas universidades sobre la temática.

Desde la Universidad de Sevilla, en el año 2017 se publicó un estudio centrado en las actitudes, las percepciones y las creencias de personas no LGTBI+ y físicamente activas, para analizar los niveles de tolerancia hacia la diversidad sexual y de género en el deporte (Piedra et al., 2017). Según este estudio, la tolerancia y la inclusión no están muy arraigadas y todavía prevalece una etapa *pseudoinclusiva* en la que no se reconoce plenamente a las minorías sexuales y de género en el deporte. Este resultado coincidió con los hallazgos de otro estudio posterior del año 2020 sobre las actitudes de tolerancia de un grupo de futbolistas españoles cuyos resultados mostraron niveles medios de rechazo hacia la diversidad sexual (Vélez y Piedra, 2020). Asimismo, existen otros estudios sobre las creencias del profesorado de EF sobre homofobia y masculinidades (Piedra et al., 2014) y sobre la percepción de comportamientos homofóbicos y heterosexistas en EF por parte de alumnado universitario y profesorado (Piedra et al., 2013; Piedra et al., 2016). Los hallazgos sugieren que, si bien la mayoría del profesorado se define a sí mismo como inclusivo y consciente de la discriminación existente en sus clases, son muy pocas las y los docentes que toman medidas para cambiar y dejar de reproducir estereotipos e imágenes tradicionales de masculinidad y feminidad. Por el contrario, el alumnado manifiesta falta de conciencia por parte del profesorado en cuanto a los comportamientos homofóbicos que se dan en clase y reconocen experimentar o percibir este comportamiento de forma generalizada. Es importante dar respuesta a estos problemas estructurales en la educación en general y en la EF en particular ya que algunos estudios muestran la importancia de las experiencias positivas de aprendizaje temprano para que exista un compromiso de por vida con la AFD (Kirk, 2005).

Desde la Universidad de Barcelona se han realizado asimismo investigaciones centradas en la visibilidad de deportistas de élite LGTBI+. En el ámbito de los deportes de equipo, Anna Vilanova y Susanna Soler examinaron las experiencias de Víctor Gutiérrez, el primer deportista de élite abiertamente gay en España y su proceso para hacerse visible en waterpolo (Vilanova et al., 2020). Su historia tiene aspectos similares a otras personas del ámbito deportivo como Martina Navratilova, Rosie Jones, Megan Ripanoe, Gareth Thomas, Orlando Cruz o Thomas Beattie (Anderson, 2002; 2011). Este deportista sintió confusión en el ámbito universitario en cuanto a su identidad debido a la ausencia de referentes. Después de conocer a otras personas con historias que reflejaban haber sufrido menos discriminación, el deportista se sintió lo suficientemente seguro como para hablar de ello con su familia y amigos. Su experiencia de visibilidad fue más positiva de lo que esperaba en el contexto deportivo, ya que recibió muchas muestras de respeto de compañeros que no esperaba. Sin embargo, aunque no sufrió ninguna agresión física ni acoso directo, se enfrenta frecuentemente a situaciones con lenguaje homófobo provenientes de otros jugadores.

Desde la Universidad de València, el grupo de investigación “Actividad Física, Educación y Sociedad” (AFES), encabezado por el catedrático José Devís-Devís, ha publicado artículos sobre las experiencias de las personas trans en la AFD desde una perspectiva socioecológica (López-Cañada et al., 2020, 2021), así como un meta-análisis de las experiencias trans en AFD (Perez-Samaniego, et al., 2019) y las experiencias de personas trans en EF (Devís-Devís, et al., 2018). Estos estudios revelan que muchas personas trans experimentan negativamente la segregación de género en lugares como vestuarios y baños, así como en actividades deportivas de equipo tradicionales que refuerzan los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad. Algunas personas tienden a abandonar la AFD, especialmente después de revelar su identidad de género, y muchas prefieren participar en actividades no organizadas o individuales.

LA RED NACIONAL DE INVESTIGACIÓN “LGTBIQ+, EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE”

Ante el escaso conocimiento en cuanto a la participación y las experiencias del colectivo LGTBI+ en la AFD en España, desde el año 2018 se comenzó a dar forma a una nueva línea de investigación conjunta entre varias universidades para dar respuesta a las necesidades en cuanto a la diversidad sexual y de género en el deporte y favorecer su inclusión. Esta línea recibe financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades para el Proyecto I+D+i titulado “Homosexualidad, educación física y deporte”. Asimismo, ha recibido una ayuda durante dos años del Consejo Superior de Deportes para el proyecto “LGTBIQ+, educación física y deporte”. En estos proyectos están participando seis universidades estatales (las de Barcelona, València, Sevilla, País Vasco, Illes Balears y Ramón Llul) y cinco extranjeras (Leeds Beckett y Winchester en Reino Unido, Colonia en Alemania, Malmo en Suecia y el Instituto Mulier en Holanda).

El grupo de investigación tiene como objetivos diagnosticar la LGTBIfobia en el deporte, conocer las vivencias de las personas LGTBI+ en el deporte, indagar los discursos sobre diversidad afectivo-sexual en la EF, consolidar la investigación sobre el colectivo LGTBIQ+ en la EF y en el deporte, colaborar en el desarrollo de acciones científicas a nivel estatal e internacional, promover la sensibilización para la inclusión del colectivo en el deporte y la EF, establecer un foro de intercambio y difundir las actividades propias de la Red.

Entre las acciones que se llevan a cabo se encuentran la publicación de la validación de un instrumento que analiza las barreras que frenan la participación deportiva del colectivo LGTBI+ (Úbeda-Colomer et al., 2020); así como estudios pendientes de publicación sobre el análisis de los hábitos deportivos y el acoso del colectivo; de las políticas públicas para conocer cómo promueven la inclusión; o de experiencias de personas con

perfiles diversos como deportistas de élite LGTBI+, estudiantes de ciencias del deporte gays y lesbianas, entrenadoras lesbianas, profesorado LGTBI+ y no explícitamente LGTBI+ de EF.

Algunos de los datos que está manejando el grupo de investigación proceden de la primera encuesta nacional que se ha realizado para conocer la participación y las experiencias del colectivo LGTBI+ en la AFD en España. Esta encuesta ha sido realizada por el grupo de investigación AFES de la Universidad de Valencia y consta de 40 preguntas basadas en diferentes escalas (Diener et al., 1985; European Union Agency for Fundamental Rights, 2014; Lee et al., 2011; Menzel et al., 2019). Este cuestionario busca recopilar datos en cuanto a datos sociodemográficos, satisfacción con la vida, frecuencia e intensidad de AFD, barreras que frenan la participación en la AFD, hábitos deportivos, experiencias durante la EF escolar o situaciones de acoso.

Los datos de la encuesta se recopilaron entre noviembre de 2018 y enero de 2020. En este período, la encuesta se difundió entre más de 200 asociaciones LGTBI+ de todo el estado a través de redes sociales y llegó a 1447 participantes (M edad = 32,62; SD = 11,08).

Table 1. Sociodemographic characteristics of the sample (N=1447)

	N	% total
Gender identity		
Women	609	42.1
Men	759	52.5
Other	79	5.5
Sexual orientation		
Lesbian	329	22.7
Gay	628	43.4
Bisexual	328	22.7
Heterosexual	34	2.3
I do not know	41	2.8
Other	87	6.0
Transgender		
Yes	182	12.6
No	1265	87.4

Algunos de los objetivos más importantes que cumple la encuesta es analizar las barreras que impiden que las personas LGTBI+ participen en la AFD. Este tema ha sido abordado en varios estudios y se han identificado diferentes barreras como la discriminación, las experiencias negativas en entornos deportivos o la falta de confianza (Denison y Kitchen, 2015; Smith et al., 2012; Symons et al., 2017). Si bien esta información es un primer paso valioso en la promoción de AFD hacia el colectivo LGTBI+, todavía faltan investigaciones que consideren las relaciones e interacciones entre las diferentes barreras. Para contribuir a llenar este vacío, el proyecto de investigación incluyó el desarrollo y validación de un nuevo instrumento para estudiar las barreras que experimentan las personas LGTBI+ a la hora de hacer AFD desde un enfoque socioecológico (Úbeda-Colomer et al., 2020). Este instrumento ha demostrado ser válido y fiable en distintos niveles socioecológicos en barreras intrapersonales, interpersonales, relacionales-ambientales y organizacionales-ambientales.

Este primer estudio del proyecto se realizó con un conjunto de datos preliminares centrado en la validación del instrumento en lugar de un análisis en profundidad de la relación entre AFD y las barreras de participación. No obstante, se pueden ofrecer algunos hallazgos iniciales e interesantes. En primer lugar, se encontró que las personas LGTBI+ que participaban en AFD de manera regular reportaron menos barreras en los cuatro niveles socioecológicos que aquellas que no participaban. En segundo lugar, las barreras más frecuentes fueron la falta de motivación y de confianza a nivel intrapersonal, la inactividad de amistades y familiares a nivel interpersonal, la falta de sensibilidad en el abordaje de la diversidad por parte de las personas profesionales del ámbito de la AFD a nivel relacional-ambiental y el coste económico y la falta de entidades LGTBI+ en el nivel organizacional-ambiental. Próximamente se espera realizar una mayor exploración entre los niveles socioecológicos de las barreras y el tiempo dedicado a la AFD.

PERSPECTIVAS FUTURAS Y COMENTARIOS FINALES

A pesar del conocimiento de los múltiples beneficios que proporciona la AFD, de la consolidación del sistema deportivo español, de la aprobación de diferentes leyes e iniciativas activistas en materia LGTBI+ y del interés de algunas universidades por propiciar estudios que analicen la situación de dicho colectivo en la AFD, aún existen situaciones de rechazo que frenan su participación, no hay suficientes investigaciones que evidencien sus experiencias y faltan acciones que faciliten el establecimiento de medidas para combatir la LGTBIfobia en el deporte.

La Red Nacional de Investigación “LGTBIQ+, Educación Física y Deporte” que existe en España, ha promovido significativamente el desarrollo académico, científico y social entre diferentes universidades y grupos de investigación con experiencia en esta temática. Se está logrando visibilizar, por primera vez, cuáles son las experiencias del colectivo a la hora de realizar AFD, sus hábitos deportivos, qué barreras experimentan y cómo son las percepciones de las personas profesionales del ámbito deportivo a la hora de promover la inclusión a la diversidad en los centros educativos.

Con los hallazgos de esta Red Nacional de investigación y con el incremento de estudios en otros países sobre AFD y personas LGTBI+, se pretende tanto llenar un vacío existente en la literatura científica como promover acciones bien orientadas para superar las barreras y potenciar la participación de las personas LGTBI+ en la AFD. Por tanto, es de gran importancia continuar con mayores iniciativas (educativas, activistas, investigativas, políticas) que fomenten estilos de vida físicamente activos para esta población. Asimismo, promover intervenciones de sensibilización dirigidas a todas las personas involucradas en el sector deportivo, para que asuman la responsabilidad de potenciar la inclusión y eliminar cualquier tipo de barrera hacia la práctica de AFD de las personas LGTBI+ y cualquier grupo con riesgo de exclusión social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupación Deportiva Ibérica LGTBI+ (2018). *Guía del deporte inclusivo para personas LGTBI+*. http://adilgtb.org/wp-content/uploads/GUI%CC%81A_ACTUALIZACION-SEPTIEMBRE_2018.pdf
- Anderson, E. (2002). Openly Gay Athletes. Contesting Hegemonic Masculinity in a Homophobic Environment. *Gender & Society*, 16(6), 860-877. <https://doi.org/10.1177/089124302237892>
- Anderson, E. (2011). Updating the Outcome: Gay Athletes, Straight Teams, and Coming Out in Educationally Based Sport Teams. *Gender & Society*, 25(2), 250-268. <https://doi.org/10.1177/0891243210396872>
- Barber, H., y Krane, V. (2007). Creating inclusive and positive climates in girls' and women's sport: position statement on homophobia, homonegativism, and heterosexism. *Women in Sport & Physical Activity Journal*, 16(1), 53-56. <https://doi.org/10.1123/wspaj.16.1.53>
- Bauman, A., Lewicka, M., y Schöppe, S. (2005). *The Health Benefits of Physical Activity in Developing Countries*. Geneva: World Health Organization.
- Carmel, T. C.; y Erickson-Schroth, L. (2016). Mental health and the transgender population. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 54(12), 44-48.
- Colegas. (2017). *Colegas Confederación Española LGBT*. <https://www.colegas.lgbt/campanas/deporte-2017/>
- CSD. (2019). *Anuario de Estadísticas Deportivas 2019*. Consejo Superior de Deportes.
- CSD y COLEF (2019). *Herramientas para un sector deportivo inclusivo con los colectivos LGTBI+* https://drive.google.com/file/d/1TS4WCQthZUDlFKL_voz8yZXfk1xWCL12/view
- Denison, E., y Kitchen, A. (2015). *Out on the Fields: The first international study on homophobia in sport*. Bingham Cup Sydney 2014, Australian Sports Commission, Federation of Gay Games.
- Devis-Devis, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez Samaniego, V., y Fuentes-Miguel, J. (2018). Looking back into trans persons' experiences in heteronormative secondary physical education contexts. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 103-116. <https://doi.org/10.1080/1740898920171341477>
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2014). *EU LGBT survey European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey. Main results*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2811/37969>
- Greenspan, S. B., Griffith, C., y Watson, R. J. (2019). LGBTQ+ youth's experiences and engagement in physical activity: A comprehensive content analysis. *Adolescent Research Review*, 4(2), 169-185. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00110-4>
- Hartmann-Tews, I., Menzel, T., y Braumüller, B. (2020). Homo- and transnegativity in sport in Europe: Experiences of LGBT+ individuals in various sport settings. *International Review for the Sociology of Sport*, 1-20. <https://doi.org/10.1177/1012690220968108>
- ILGA (2020). *State-sponsored homophobia Global legislation overview update*. ILGA. https://ilga.org/downloads/ILGA_World_State_Sponsored_Homophobia_report_global_legislation_overview_update_December_2020.pdf
- Instrucción de 23 de octubre de 2018, de la Dirección General de los Registros y del Notariado, sobre cambio de nombre en el Registro Civil de personas transexuales.*
- Kidd, S., Howison, M., Pilling, M., Ross, L. E., y McKenzie, K. (2016). Severe mental illness in LGBT populations: a scoping review. *Psychiatric Services*, 67(7), 779-783.
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239-255. <https://doi.org/10.1177/1356336X05056649>

- Lee, P. H., Macfarlane, D. J., Lam, T., y Stewart, S. M. (2011). Validity of the International Physical Activity Questionnaire Short Form (IPAQ-SF): A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(1), 115. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-115>
- Lera-López, F., y Lizalde-Gil, E. (2013). Spain. En K. Hallmann y K. Petry (Eds.), *Comparative sport development: Systems, participation and public policy* (pp. 149-166). Springer.
- Llopis-Goig, R. (2015). El sistema deportivo español: estructura organizativa y pautas de participación ciudadana. En R. Llopis-Goig (Ed.), *La participación deportiva en Europa: Políticas, culturas y prácticas deportivas* (pp. 309-337). UOC.
- López-Canada, E., Devís-Devís, J., Valencia-Peris, A., Pereira-García, S., Fuentes-Miguel, J., y Pérez-Samaniego, V. (2020). Physical Activity and Sport in Trans Persons Before and After Gender Disclosure: Prevalence, Frequency, and Type of Activities. *Journal of Physical Activity and Health*, 17(6), 650-656. <https://doi.org/10.1123/jpah.2019-0192>
- López-Canada, E., Devís-Devís, J., Pereira-García, S., y Pérez-Samaniego, V. (2021). Socio-ecological analysis of trans people's participation in physical activity and sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 56(1), 62-80. <https://doi.org/10.1177/1012690219887174>
- MCUD (Ministerio de Cultura y Deporte). (2021). *Anuario de Estadísticas Deportivas 2021*. Secretaría General Técnica de la Subdirección General de Atención al ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- Menzel, T., Braumüller, B., y Hartmann-Tews, I. (2019). *The relevance of sexual orientation and gender identity in sport in Europe. Findings from the Outsport survey*. German Sport University Cologne e Institute of Sociology and Gender Studies.
- Menzel, T., Braumüller, B., y Hartmann-Tews, I. (2021). *OUTSPORT Survey 2018 - a comparative analysis of selected countries*. Internal report. German Sport University Cologne.
- Morgan, C., Burns, T., Fitzpatrick, R., Pinfold, V., y Priebe, S. (2007). Social exclusion and mental health: conceptual and methodological review. *The British Journal of Psychiatry*, 191(6), 477-483. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.106.034942>
- NUS (National Union of Students) (2012). *Out in Sport. LGTB student's experiences in Sport*. University of East London. <https://goo.gl/94JwEq>
- Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte, BOE 249.
- Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio, BOE 57.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, BOE 71.
- Ley Orgánica 19/2007, de 11 de julio, contra la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte, BOE 166.
- Pérez Samaniego, V., Fuentes-Miguel, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., y Devís-Devís, J. (2019). Experiences of trans persons in physical activity and sport: A qualitative meta-synthesis. *Sport Management Review*, 22, 439-451. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2018.08.002>
- Piedra, J., García-Pérez, R., y Channon, A. G. (2017). Between Homophobia and Inclusivity: Tolerance Towards Sexual Diversity in Sport. *Sexuality & Culture*, 21(4), 1018-1039. <https://doi.org/10.1007/s12119-017-9434-x>
- Piedra, J., Ramírez-Macías, G., y Latorre, A. (2014). Visibilizando lo invisible: Estudio de casos de las creencias del profesorado de educación física sobre homofobia y masculinidades. *Retos Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 36-42. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34472>
- Piedra, J., Ramírez-Macías, G., Ries, F., Rodríguez-Sánchez, A., y Phipps, C. (2016). Homophobia and heterosexism: Spanish physical education teachers' perceptions. *Sport in Society*, 19(8-9), 1156-1170. <https://doi.org/10.1080/17430437.2015.1096257>

- Piedra, J., Rodríguez-Sánchez, A., Ries, F., y Ramírez-Macías, G. (2013). Homofobia, heterosexismo y educación física: percepciones del alumnado. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 325-338.
- Smith, M., Cuthbertson, S., y Gale, N. (2012). *Out for sport: Tackling transphobia in sport. Transgender specific Companion report*. Equality Network. <https://bit.ly/2OToAnV>.
- Symons, C. M., O'Sullivan, G. A., y Polman, R. (2017). The impacts of discriminatory experiences on lesbian, gay and bisexual people in sport. *Annals of leisure research*, 20(4), 467-489. <https://doi.org/10.1080/11745398.2016.1251327>
- The National LGBT&T Partnership. (2016). *Lesbian, Gay, Bisexual & Trans People and Physical Activity: What You Need To Know*. The National LGBT&T Partnership.
- Úbeda-Colomer, J., Gil-Quintana, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez-Samaniego, V., y Devís-Devís, J. (2020). Development and validation of the Barriers to Physical Activity and Sport Questionnaire for lesbian, gay, bisexual, transgender and queer/questioning persons. *Public Health*, 185, 202-208. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2020.05.020>
- Van Bergen, A. P., Wolf, J. R., Badou, M., de Wilde-Schutten, K., Ijzelenberg, W., Schreurs, H., Carlier, B., Hoff, S.J.M., y van Hemert, A. M. (2019). The association between social exclusion or inclusion and health in EU and OECD countries: a systematic review. *European Journal of Public Health*, 29(3), 575-582. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cky143>
- Velez, L., y Piedra, J. (2020). Does sexuality play in the stadium? Climate of tolerance/rejection towards sexual diversity among soccer players in Spain. *Soccer & Society*, 21(1), 29-38. <https://doi.org/10.1080/14660970.2018.1446002>
- Vilanova, A., Soler, S., y Anderson, E. (2020). Examining the experiences of the first openly gay male team sport athlete in Spain. *International Review for the Sociology of Sport*, 55(1) 22-37. <https://doi.org/10.1177%2F1012690218780860>
- Warburton, D. E. R., Nicol, C. W., y Bredim, S. S. D. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian Medical Association Journal*, 174(6), 801-809.

PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO LGTBI+ DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA EN LA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL TRABAJO SOCIAL

TANIA RUIZ-GIL

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

ANGÉLICA SÁENZ-MACANA

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD)

JAVIER GIL-QUINTANA

CLUB ESPORTIU LGTB+ SAMARUCS

RESUMEN

SI BIEN EL ÁMBITO DEL TRABAJO SOCIAL (TS) ACTÚA EN ÁREAS DE INTERVENCIÓN MUY DIVERSAS, AÚN HOY EN DÍA ES ESCASA LA LITERATURA EXISTENTE EN ESTA DISCIPLINA QUE CONTEMPLA EL DEPORTE COMO HERRAMIENTA DE INTERVENCIÓN E INCLUSIÓN. ESTO ES AÚN MÁS VISIBLE EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO, EN EL QUE HAY POCAS EVIDENCIAS EN CUANTO AL BIENESTAR DE LAS PERSONAS LGTBI+ Y LA POSIBLE CONTRIBUCIÓN DEL TS PARA EL BIENESTAR DE ESTE COLECTIVO. SI ADEMÁS SE INCLUYE LA PARTICIPACIÓN Y LAS EXPERIENCIAS DE LAS PERSONAS LGTBI+ EN LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS (AFD), QUE TIENDEN A SER ESPACIOS MASCULINIZADOS Y HETERONORMATIVOS, LA LITERATURA EN CUANTO AL TS ES AÚN MENOR.

EL OBJETIVO PRINCIPAL DE ESTA INVESTIGACIÓN ES CONOCER LA PARTICIPACIÓN Y LAS EXPERIENCIAS DEL ESTUDIANTADO LGTBI+ DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA EN LAS AFD PARA EXPLORAR LAS POSIBILIDADES DE INTERVENCIÓN DESDE EL TS. PARA LLEVAR A CABO ESTE OBJETIVO SE REALIZÓ UNA ENCUESTA A 88 ESTUDIANTES LGTBI+ DE ESTA UNIVERSIDAD.

LOS PRINCIPALES RESULTADOS OBTENIDOS CONSTATAN QUE UN 56,8% DEL ALUMNADO LGTBI+ PRACTICA AFD FUERA DEL ENTORNO UNIVERSITARIO Y UN 23,9% EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO; EL 46,2% RESPONDE QUE LE HA INFLUIDO HABER OBSERVADO ACTITUDES LGTBIFÓBICAS EN SU PRÁCTICA EN LA AFD FUERA DEL ENTORNO UNIVERSITARIO Y UN 60% EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO; UN 48,9% PARTICIPARÍA EN EQUIPOS MIXTOS EN EL CASO DE QUE SE OFERTASEN; EL 71,6% DE LAS PERSONAS ENCUESTADAS ESTÁ A FAVOR DE INCLUIR A PROFESIONALES DEL TRABAJO SOCIAL EN ORGANIZACIONES DEPORTIVAS PARA AYUDAR A MEJORAR EL BIENESTAR PSICOSOCIAL DE LAS PERSONAS; ASIMISMO, UN 81,8% MENCIONA LA NECESIDAD DE APROBAR UN PRO-

TOCOLO DE INCLUSIÓN DEL COLECTIVO LGTBI+ EN EL ÁMBITO DEPORTIVO DE LA UV. LOS RESULTADOS MUESTRAN LA NECESIDAD DE AUMENTAR LA INVESTIGACIÓN PARA CONOCER CÓMO LA INTERVENCIÓN DESDE EL TS PUEDE CONTRIBUIR EN EL BIENESTAR DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO LGTBI+ EN LA AFD. ES RECOMENDABLE INCORPORAR PROFESIONALES DEL TS EN LOS EQUIPOS MULTIDISCIPLINARES DEPORTIVOS PARA INCORPORAR UNA MIRADA SOCIAL A LA HORA DE CREAR MEDIDAS Y POLÍTICAS QUE FAVOREZCAN LOS COLECTIVOS VULNERADOS.

PALABRAS CLAVE

ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA, TRABAJO SOCIAL, LGTBI+, UNIVERSIDAD

RECEPCIÓN: ABRIL 2022
ACEPTACIÓN: MAYO 2022

INTRODUCCIÓN

La Actividad Físico-Deportiva (AFD) es de vital importancia para el desarrollo y la transformación de las sociedades. La propia Carta Europea del Deporte (Consejo de Europa, 1992) alude que la AFD contribuye en la promoción de una sociedad civil dinámica, de una cultura de derechos humanos, de la gobernabilidad democrática, de la sostenibilidad y de la lucha contra las amenazas a la integridad deportiva. El Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte (Consejo Superior de Deportes, 2010) hace referencia al papel importante de la AFD en la sociedad como elemento de inclusión social que contribuye a generar relaciones y redes sociales. Es por ello que se hace necesaria la presencia de profesionales del Trabajo Social (TS) para favorecer el bienestar de la ciudadanía a través de la AFD, para llevar a cabo intervenciones sociales y promover valores como la justicia social, la dignidad o las relaciones humanas (Brown et al., 2011). Asimismo, como mencionan Newman et al. (2019) las personas profesionales del TS pueden ayudar a las personas deportistas a superar situaciones discriminatorias, proporcionar educación y formación al resto de la comunidad deportiva sobre equidad y dar pautas para evitar la opresión de colectivos vulnerados.

Los inicios del vínculo entre el TS y la AFD son atribuidos a Jane Addams, quien, en el centro comunitario *Hull House*, creó programas deportivos para reducir diversos problemas sociales de jóvenes migrantes de Chicago (Reynolds, 2017). En la actualidad, son muchos los contextos del ámbito del TS que utilizan el deporte para aumentar el bienestar de los colectivos vulnerados. Así, por ejemplo, en EEUU se promueve la incorporación de profesionales del TS en equipos multidisciplinarios de los Departamentos Deportivos Universitarios gracias a la Alianza de Trabajadores Sociales en el Deporte (ASWIS por sus siglas en inglés). Asimismo, iniciativas como LiFEsports, creada en 2008 por la Facultad de TS y el Departamento de Atletismo de la Universidad de Ohio o la conferencia 'Beyond the Playing Field: The Social Impact of Sport' organizada por la Asociación de TS y Deporte de la Escuela de TS de la Universidad de Michigan (Newman et al., 2021) contribuyen a vincular la AFD y el TS para la transformación social. Esta vinculación es posible debido al interés que despierta la AFD entre las personas jóvenes por su carácter informal y dinamismo (Brown et al., 2011; Rodríguez, 2004). Además, la AFD contribuye a combatir la exclusión y aislamiento social y a evitar cualquier tipo de discriminación e interiorizar valores básicos como el compañerismo o la solidaridad (Rodríguez, 2004).

LA SITUACIÓN DEL COLECTIVO LGTBI+ EN LA AFD

En la última década se han producido avances legislativos que buscan garantizar la igualdad, proteger los derechos de las personas LGTBI+, denunciar la despatologización del colectivo y dar voz a las personas trans (García-Cano et al., 2018). A nivel internacional, la Asamblea General de las Naciones Unidas presentó en 2008 la Declaración de la ONU sobre orientación sexual e identidad de género que condena cualquier acto o actitud negativa hacia las personas LGTBI+ (López, 2018). Asimismo, los Principios de Yogyakarta supusieron un avance en cuanto a la aplicación de la legislación internacional de los derechos humanos de las personas LGTBI+ exponiendo las situaciones discriminatorias que sufre este colectivo y recogiendo una serie de recomendaciones dirigidas a los Estados para paliar estas situaciones (Comisión Internacional de Juristas y el Servicio Internacional para los Derechos Humanos, 2007). A nivel estatal, cabe mencionar la Ley del matrimonio igualitario del 2005 que convirtió a España en el cuarto país del mundo en legalizarlo (Ayuso, 2020), la Ley de identidad de género del año 2007 y las distintas leyes en las diferentes Comunidades Autónomas que están regulando contra la discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género (García-Cano et al., 2018). En lo que respecta al territorio valenciano, está en vigor la Ley 8/2017, de 7 de abril, integral del reconocimiento del derecho a la identidad y a la expresión de género en la Comunitat Valenciana; y la Ley 23/2018, de 29 de noviembre, de igualdad de las personas LGTBI+.

Sin embargo, los avances legislativos siguen siendo insuficientes por sí solos para eliminar la LGTBIfobia en la sociedad actual, ya que ésta sigue estando sostenida por un sistema binario, patriarcal, heterosexista y cissexista (Davison y Frank, 2006). Esto hace que aquellas personas con cuerpos no normativos o identidades disidentes sean más susceptibles a la hora de sufrir situaciones discriminatorias que repercuten en la salud mental y producen el conocido como ‘estrés de las

minorías’, es decir, un estrés que sufren las personas de colectivos vulnerados al tener que enfrentarse a actitudes intimidatorias o al miedo a mostrarse tal y como son (Ward y Gale, 2016).

La exclusión que vive el colectivo LGTBI+ también tiene lugar en el ámbito deportivo, con situaciones de acoso o agresiones que hacen que las personas LGTBI+ perciban estos entornos como inseguros y no inclusivos (DeFoor et al., 2018). Esto se debe entre otros factores a que el deporte ha sido históricamente originado, orientado y reservado para los hombres, de ahí su carácter estereotipado masculino y heterosexista (Piedra, 2015; Ramírez-Díaz y Cabeza-Ruiz, 2020). A esto se le puede añadir que en algunos casos las personas LGTBI+ suelen experimentar niveles inferiores de autoestima que las personas cisheterosexuales y una autoimagen negativa, lo que puede influir a la hora de realizar AFD (DeFoor et al., 2018).

Según datos de la encuesta *Outsport* llevada a cabo por Menzel et al. (2019) en 28 países de la Unión Europea, el 90% de las personas LGTBI+ encuestadas opina que la homofobia, y en particular la transfobia, son un problema actual en el deporte. Asimismo, es de señalar que el 82% ha sido testigo de lenguaje LGTBIfóbico en dicho ámbito en los últimos 12 meses. En cuanto a la participación, la encuesta refleja que una de cada cinco personas no realiza AFD debido a su orientación sexual, y en el caso de las personas trans la cifra asciende al 54%, sobre todo en deportes como el fútbol, la natación, el baile o el boxeo. De las personas que sí practican AFD, un tercio de ellas afirma no haber revelado su orientación sexual o identidad de género a nadie del entorno deportivo, y el 16% ha sufrido alguna situación negativa en los últimos 12 meses, porcentaje que aumenta en el caso de las personas trans, concretamente en las mujeres trans, hasta el 46% (Menzel et al., 2019). La realidad de las personas trans, como se muestra en los datos, es particularmente negativa en la AFD debido a la discriminación que sufren (Pichardo et al., 2015). Esta es producto de prejuicios, de la exclusión sufrida en un deporte tradicionalmente dividido por género o a factores como la obligación de

acceder a baños y vestuarios no acordes a su género (Atteberry-Ash et al., 2018; Beemyn, 2005; National Union of Students, 2014; Singh et al., 2013). En el contexto español, según Devís-Devís et al. (2017), el ámbito deportivo se presenta como uno de los espacios donde las personas trans sufren mayores situaciones de acoso, llegando al 18,9%.

LA SITUACIÓN DEL COLECTIVO LGTBI+ EN LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

En el ámbito universitario, la situación del colectivo LGTBI+ parece ser algo más positiva que en el deporte y que en otros ámbitos de la sociedad. Un estudio realizado por Mut et al. (2020) sobre la diversidad LGTB en la Universitat de València (UV), contexto en el que se desarrolla esta investigación, reveló datos esperanzadores. Según el estudiantado LGTBI+, esta universidad supone un espacio seguro y abierto en el que es posible manifestar públicamente una diversidad sexual y de género plural. Como recogieron las personas autoras del estudio “este clima amigable de tolerancia, valoración de la diversidad y de compromiso social con la defensa de los derechos LGTB es más claro y firme que el que viven en la sociedad, fuera de sus aulas” (p.2048). Estudios realizados en otras universidades como los de Coll-Planas et al. (2018), Pichardo y Puche (2019), Valentine et al. (2009) o Ward y Gale (2016), parecen coincidir en este aspecto.

Sin embargo, el estudio también revela la existencia de discriminaciones, problemas y barreras en la universidad: comentarios ofensivos, baños o vestuarios no mixtos, falta de una tercera casilla en los formularios de inscripción y en los documentos oficiales de la UV para público no binario, ausencia de referentes visibles (como por ejemplo profesorado LGTBI+) o escasez de contenido sobre diversidad LGTBI+ en algunas carreras (Mut et al., 2020). Esto llega a generar que el estudiantado LGTBI+ opte por crear redes de apoyo y socialización mediante el asociacionismo para luchar por sus derechos y atender a la diversidad de realidades presentes. Así, por ejemplo, son tres los colectivos de estudiantes LGTBI+

que existen en la UV: Polymorfia, Lliure(ment) y Espectre visible (Universitat de València, s.f.).

Por todas estas razones, se hacen necesarios más estudios que aborden las realidades del colectivo LGTBI+ en la UV para poder conocer sus experiencias y a partir de ellas generar medidas de actuación desde el TS que se adapten a sus necesidades académicas, sociales y deportivas. A partir de esto, el objetivo del presente estudio es analizar la realidad del estudiantado LGTBI+ de la UV, concretamente en el contexto de la AFD y reflexionar sobre qué acciones son necesarias para favorecer su bienestar durante la etapa universitaria.

METODOLOGÍA

Para abordar el objetivo del presente estudio, se elaboró un cuestionario. Para ello se utilizaron varios modelos de encuesta: el del proyecto europeo Outsport (Menzel et al., 2019), el del proyecto “Educación física, deporte e identidades trans” (DEP 2011-28190) y el del estudio “Participación y experiencias de las personas LGTBI+ en las actividades físicas y deportivas” (PID2019-108630-RA-I00). Algunas de las preguntas de estos modelos fueron modificadas para atender aspectos relevantes desde la disciplina del TS que dichos instrumentos no reflejaban. Además, se añadieron preguntas de elaboración propia, y se incluyeron otras relativas a la escala validada Barriers to Physical Activity and Sport Questionnaire for lesbian, gay, bisexual, transgender and queer/questioning (BPASQ-LGBTQ+) [Cuestionario de Barreras a la Actividad Física y el Deporte para personas LGBTQ+] (Úbeda-Colomer et al., 2020). Como instrumento para recopilar las respuestas se ha empleado el software LimeSurvey Versión 3.22.14+200423. La población objeto de estudio es el alumnado de la UV perteneciente al colectivo LGTBI+. En cuanto al ámbito temporal, el trabajo de campo se llevó a cabo entre los meses de febrero y junio de 2021.

La muestra final de cuestionarios cumplimentados asciende a 88 personas, donde un 89,77% son estudiantes de Grado, un 7,95% de Máster y 2,27% de Doctorado. En cuanto a la distribución por campus

un 38,6% pertenecen al campus de Tarongers, un 31,8% a Blasco Ibáñez, un 26,1% a Burjassot-Paterna y el 3,4% restante al aulario de Monteolivete y estudios online. La edad oscila entre los 18 y los 37 años, siendo la media de 21,5 años. En cuanto a la orientación sexual, la muestra se compone de un 18,2% de estudiantes lesbianas, 22,7% gays, 52,3% bisexuales y 6,8% de otras orientaciones. Finalmente, la identidad de género se divide entre un 67% de mujeres, un 30,7% de hombres y 2,3% de personas no binarias.

Tabla 1. Porcentajes de distribución por campus y orientación sexual del alumnado LGTBI+ de la UV.

		Mujer lesbiana	Mujer bisexual	Hom-bre gay	Hom-bre bisexual	Otros	TOTAL
Campus de Tarongers	Grado	20	42,5	45	16,7	57,1	38,6
	Máster	0	0	0	0	0	0
	Doctorado	0	0	0	0	0	0
Campus de Blasco Ibáñez	Grado	53,3	20	30	0	28,6	27,3
	Máster	6,7	5	0	0	0	3,4
	Doctorado	6,7	0	0	0	0	1,1
Campus de Burjassot-Paterna	Grado	13,3	25	20	66,7	14,3	23,9
	Máster	0	0	5	0	0	1,1
	Doctorado	0	0	0	16,7	0	1,1
Aulario Monteolivete	Máster	0	5	0	0	0	2,3
Online	Máster	0	2,5	0	0	0	1,1
TOTAL		100	100	100	100	100	100

Para el análisis, se utilizó el software estadístico Jamovi Versión 2.3.2. para calcular los estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes y medias) de las variables de interés para el estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Visibilidad de la orientación sexual del alumnado

Los resultados muestran que en el ámbito universitario la orientación sexual del alumnado LGTBI+ de la UV era completamente pública en un 36,4% de participantes. En el caso del ámbito

deportivo universitario esta cifra desciende al 10,2% y en el ámbito deportivo fuera del contexto universitario es de un 14,8%. En cambio, en un 19,3% de los casos nadie o muy pocas personas del ámbito universitario conocen la orientación sexual del alumnado LGTBI+ de la UV, en el ámbito deportivo universitario la cifra es de un 30,7% y en el ámbito deportivo fuera del entorno universitario de un 38,6%.

Comparando los resultados obtenidos con la literatura especializada, se obtienen similitudes referentes al conocimiento de la orientación sexual en el entorno deportivo. Menzel et al. (2019) coinciden en su estudio que un tercio de las personas deportistas no ha revelado a nadie su orientación sexual. Tal y como afirman Vilanova et al. (2020), pese a que cada vez hay mayor visibilidad de personas LGTBI+ en diversos ámbitos, la homosexualidad en el deporte sigue siendo un tema tabú por lo que es poco frecuente hacer pública la orientación sexual en este contexto.

Tabla 2. Porcentajes de personas que conocen la orientación sexual del alumnado LGTBI+ de la UV, por ámbitos.

	Ámbito universitario (sin incluir el contexto deportivo)	Ámbito deportivo dentro del contexto universitario	Ámbito deportivo fuera del contexto universitario
Nadie	9,1	20,5	19,3
Muy pocas personas	10,2	10,2	19,3
Algunas personas	22,7	5,7	9,1
Bastantes personas	18,2	3,4	7,9
Todas o casi todas las personas	36,4	10,2	14,8
No sabe / no contesta	3,4	50	29,5
TOTAL	100	100	100

Práctica de AFD del alumnado LGTBI+ de la UV fuera y dentro del entorno universitario

De las 88 personas que componen la muestra, un 56,8% afirma practicar o haber practicado AFD de forma regular fuera del entorno universitario en los últimos 12 meses. En el entorno universitario, esta cifra desciende a menos de una cuarta parte de las personas encuestadas (23,9%).

Tabla 3. Porcentajes de práctica de AFD entre el alumnado LGTBI+ de la UV.

	Fuera del entorno universitario en los últimos 12 meses	En el entorno universitario
Sí	23,9	56,8
No	76,1	43,2
TOTAL	100	100

En cuanto a las AFD más realizadas fuera del entorno universitario por el alumnado LGTBI+ de la UV en los últimos 12 meses, se observa que aquellas más practicadas son el running (15,3%), caminar (13,8%) y fitness-cardio (12,2%). Las AFD más comunes en el entorno universitario son la danza/bachata/salsa (16,1%), fútbol (9,7%) y natación (9,7%). Estas actividades coinciden con las del estudio de Menzel et al. (2019), siendo en su mayoría de tipo individual. Esto puede deberse a que en éstas, sea más sencillo ocultar su orientación sexual que en las AFD de equipo competitivas, como señala Anderson (2011).

Tabla 4. Porcentajes de las AFD más comunes entre el alumnado LGTBI+ de la UV.

	Fuera del entorno universitario en los últimos 12 meses	En el entorno universitario
Artes marciales	1,1	4,8
Atletismo	2,1	4,8
Bádminton	0	1,6
Ballet	0,5	1,6

Balonmano	0	1,6
Baloncesto	2,1	4,8
Boxeo	1,1	0
Caminar	13,8	0
Danza/ bachata/salsa	2,1	16,1
Defensa Personal	0	1,6
Escalada Montaña	0	1,6
Fitness-cardio	12,2	3,2
Fútbol	4,2	9,7
Gimnasia	1,1	0
Natación	3,7	9,7
Pádel	3,7	3,2
Pesas/crossfit	10,6	3,2
Pilates	2,6	6,3
Piragüismo	0	3,2
Rugby	0,5	6,3
Running	15,3	0
Senderismo	9	0
Skate/patinaje	2,1	3,2
Spinning	3,2	1,6
Tenis	4,8	3,2
Tiro con arco	0	3,2
Voleibol	1,6	3,2
Yoga/taichí	2,6	1,6
TOTAL	100	100

Finalmente, el 60% de quienes realizan AFD fuera del entorno universitario respondió hacerlo en un entorno no LGTBI+ no especificado, mientras que un 26% es LGTBI+ friendly especificado y sólo un 14% LGTBI+ específico. La práctica de AFD en el entorno universitario es en su mayoría no LGTBI+ no especificado (76,2%). DeFoor et al. (2018), Oswalt y Vargas (2013) y Piedra (2015) coinciden al mencionar que las personas deportistas buscan entornos inclusivos a través de su participación en clubes y competiciones deportivas 'gay-friendly'.

Tabla 5. Porcentajes del ámbito donde el alumnado LGTBI+ de la UV practica AFD.

	Fuera del entorno universitario en los últimos 12 meses	En el entorno universitario
LGTBI+ específico	14	9,5
LGTBI+ friendly específico	26	14,3
No LGTBI+, no especificado	60	76,2
TOTAL	100	100

Barreras encontradas en la AFD por el alumnado LGTBI+ de la UV fuera y dentro del entorno universitario

Analizando las barreras que han dificultado o impedido la práctica de AFD del alumnado LGTBI+ de la UV fuera del entorno universitario en los últimos 12 meses, los resultados muestran que, de forma general, las principales son “falta de motivación para practicar AFD” ($\bar{x} = 2,14$) y “falta de confianza en tu capacidad para hacer AFD” ($\bar{x} = 1,67$). Se observa además que no se considera una barrera la “falta de adecuación de las duchas o vestuarios en los centros deportivos” ($\bar{x} = 0,39$) ni “sufrir rechazo o acoso en el ámbito de las AFD” ($\bar{x} = 0,24$).

En el entorno universitario, la mayor barrera que ha dificultado o impedido la práctica de AFD en el alumnado LGTBI+ de la UV es la “falta de motivación para practicar AFD” ($\bar{x} = 2,02$). En cambio, y de forma similar que fuera del entorno universitario, no consideran que “sufrir rechazo o acoso en el ámbito de las AFD” ($\bar{x} = 0,31$) sea una barrera para su práctica de AFD.

Si comparamos los resultados obtenidos con el estudio realizado por Úbeda-Colomer et al. (2020), se observa que en ambos casos las principales barreras son la falta de motivación para practicar AFD y la falta de confianza en su capacidad para hacer AFD. Además, también coincide el hecho de que las personas participantes no consideran una barrera el sufrir rechazo o acoso en el ámbito de las AFD.

Tabla 6. Puntuación media (en una escala de 0 a 4) de las barreras que han dificultado o impedido la práctica de AFD en el alumnado LGTBI+ de la UV.

	Fuera del entorno universitario en los últimos 12 meses	En el entorno Universitario
Falta de motivación para practicar AFD	2,14	2,02
Te preocupa tu apariencia mientras practicas AFD	1,41	1,28
Falta de confianza en tu capacidad para hacer AFD	1,67	1,49
Miedo al rechazo o acoso en el ámbito de la AFD	1,00	0,85
Tus amistades no hacen AFD	1,20	1,19
Tus amistades no apoyan tus esfuerzos por hacer AFD	0,52	0,44
Tu familia no hace AFD	0,93	0,72
Tu familia no apoya tus esfuerzos por hacer AFD	0,45	0,44
Sufres rechazo o acoso en el ámbito de la AFD	0,24	0,31
Falta de sensibilidad en el tratamiento de la diversidad por lxs profesionales de la AFD	0,50	0,51
Falta de adecuación de las duchas o vestuarios en los centros deportivos	0,39	0,49
Las actividades y competiciones están segregadas por sexo	0,61	0,58
Falta de instalaciones deportivas cerca de tu domicilio	1,00	1,08
Te supone un coste económico muy elevado	1,36	1,11
Falta de variedad en la oferta de AFD	1,07	0,75
Falta de entidades deportivas LGTBI+	0,91	0,85
Falta de publicidad inclusiva LGTBI+ en los centros y organizaciones deportivas	1,16	0,98

Entornos seguros y situaciones LGTBifóbicas fuera y dentro del entorno universitario

En relación a las experiencias de LGTBifobia experimentadas, sólo un 8% de las personas encuestadas ha sufrido actitudes LGTBifóbicas fuera del entorno universitario en los últimos 12 meses por cuestiones de orientación sexual y un 4% por cuestiones de identidad de género. Estas cifras aumentan ligeramente en el entorno universitario siendo un 9,5% el alumnado LGTBI+ de la UV que ha sufrido actitudes LGTBifóbicas por cuestiones de orientación sexual y un 4,8% por cuestiones de identidad de género. Estos porcentajes difieren del 16% obtenido por Menzel et al. (2019) sobre haber sufrido alguna situación negativa en el entorno deportivo.

Tabla 7. Porcentajes de las actitudes LGTBifóbicas sufridas por el alumnado LGTBI+ de la UV.

		Fuera del entorno universitario en los últimos 12 meses	En el entorno Universitario
Por cuestiones de orientación sexual	Sí	8	9,5
	No	92	90,5
	TOTAL	100	100
Por cuestiones de identidad de género	Sí	4	4,8
	No	96	95,2
	TOTAL	100	100

Por otro lado, cuando se habla de actitudes LGTBifóbicas observadas hacia otras personas, este hecho influye o ha influido en la práctica de AFD del alumnado LGTBI+ de la UV fuera del entorno universitario en los últimos 12 meses en un 46,2% de los casos, y en el entorno universitario aumenta hasta un 60% de los casos.

Tabla 8. Porcentajes de la influencia en la práctica de AFD del alumnado LGTBI+ de la UV al observar actitudes LGTBifóbicas.

	Fuera del entorno universitario en los últimos 12 meses	En el entorno universitario
Sí	46,2	60
No	53,8	40
TOTAL	100	100

Finalmente, en cuanto a las medidas que el alumnado LGTBI+ de la UV incorporaría para hacer más inclusivo el ámbito de las AFD tanto fuera como dentro del entorno universitario, se señalan algunas como “actividades de sensibilización”, “formación al personal deportivo sobre diversidad LGTBI+”, “normas claras en los centros deportivos sobre la inclusión de personas LGTBI+”, “rechazar y sancionar las actitudes LGTBifóbicas”, “dar mayor visibilidad a deportistas LGTBI+ e incluirlas en las campañas publicitarias relativas al ámbito de las AFD”, “no segregar las actividades por género en los colegios”, “equipos mixtos”, “convertir los baños y vestuarios en mixtos e incluir duchas individuales” y “promocionar grupos o clubes deportivos LGTBI+”. Algunas de estas medidas propuestas son similares a las recogidas en el estudio de Menzel et al. (2019).

Conocimiento y opinión del alumnado LGTBI+ de la UV sobre la intervención con el colectivo LGTBI+ en la UV y en el entorno deportivo universitario

En primer lugar, aproximadamente la mitad de personas encuestadas (51,1%) no conocen el Servicio de Educación Física y Deportes de la UV.

Tabla 9. Porcentajes del conocimiento del Servicio de Educación Física y Deportes de la UV por parte del alumnado LGTBI+ de la UV.

Sí	48,9
No	51,1
TOTAL	100

Entre las personas que sí lo conocen, en el caso de que se ofertasen equipos mixtos desde este Servicio (una de las medidas propuestas por el alumnado LGTBI+ de la UV para hacer más inclusivo el entorno deportivo universitario), en el 48,9% de los casos sí participarían en ellos, un 19,3% no lo haría y el 31,8% restante dependería de la actividad. Este hecho puede resultar beneficioso para las personas no binarias, que no se identifican con las categorías de hombre o mujer. Como señalan Erikainen et al. (2020), están surgiendo iniciativas que fomentan la inclusión de personas no binarias en competiciones deportivas de alto nivel, como por ejemplo los relevos mixtos en atletismo y natación o en los Juegos Olímpicos de Tokio 2020, entre otras pruebas deportivas, o el surgimiento de nuevos deportes alternativos como el “*muggle quidditch*”.

Tabla 10. Porcentajes de participación del alumnado LGTBI+ de la UV en AFD con equipos mixtos en el caso de que se ofertasen desde el Servicio de Educación Física y Deportes de la UV.

Sí	48,9
Depende de la actividad	31,8
No	19,3
TOTAL	100

Asimismo, referente a la percepción del alumnado sobre el respeto existente por el colectivo LGTBI+ desde el Servicio de Educación Física y Deportes de la UV, sólo un 28,9% del alumnado LGTBI+ de la UV está de acuerdo o muy de acuerdo en que el profesorado y/o personal deportivo es respetuoso con el colectivo y un 20% en que el personal de Administración y Servicios es respetuoso. Por el contrario, referente a los espacios/instalaciones, el 26,6% de las personas encuestadas está en desacuerdo o muy en desacuerdo con que sean respetuosos y lo mismo sucede en el caso de la tarjeta acreditativa con un 33,3%. Los bajos porcentajes que manifiesta el alumnado LGTBI+ de la UV en cuanto al respeto existente por parte del profesorado y/o personal deportivo y por el personal de Administración y Servicios denotan

una falta de formación y sensibilización de estas personas sobre el colectivo LGTBI+. En el caso de los espacios/instalaciones estos porcentajes pueden deberse a la ausencia de vestuarios y baños mixtos, y en el caso de la tarjeta acreditativa por la obligatoriedad de tener que identificarse con el género masculino o femenino.

Tabla 11. Porcentajes de la opinión del alumnado LGTBI+ de la UV sobre el respeto existente por el colectivo LGTBI+ desde el Servicio de Educación Física y Deportes de la UV.

	Entrenadoras/ es de las actividades	Personal de Administración y Servicios	Espacios / instalaciones	Tarjeta acreditativa
Muy en desacuerdo	0	0	2,2	2,2
En desacuerdo	13,3	6,7	24,4	31,1
Indiferente	57,8	73,3	68,9	62,2
De acuerdo	20	17,8	4,4	4,4
Muy de acuerdo	8,9	2,2	0	0
TOTAL	100	100	100	100

En cuanto a la opinión del alumnado LGTBI+ de la UV sobre las afirmaciones relativas a las AFD como herramienta de intervención social, los resultados revelan que el 71,6% de las personas encuestadas están muy de acuerdo con “estar en contacto con personas LGTBI+ ayuda a eliminar prejuicios y promueve una sociedad más tolerante”. Este dato respalda lo propuesto por Allport (1954, citado en Atteberry-Ash et al., 2018).

Por otro lado, un 64,8% está muy de acuerdo con que “la AFD es una herramienta para la inclusión y socialización de las personas”. En el caso de la afirmación “incluir a profesionales del Trabajo Social en organizaciones deportivas puede ayudar a mejorar el bienestar psicosocial de las personas”, solo un 37,5% están muy de acuerdo con ellas y un 28,4% se muestran indiferentes. El hecho de darle tan poca importancia a esta afirmación puede estar relacionado con la invisibilidad y desconocimiento de la profesión.

Tabla 12. Porcentajes de la opinión del alumnado LGTBI+ de la UV sobre afirmaciones relativas a las AFD como herramienta de intervención social.

	La presencia de personas LGTBI+ en el ámbito físico-deportivo ayuda a la visibilización del colectivo LGTBI+	La AFD es una herramienta para la inclusión y socialización de las personas	Incluir a profesionales del Trabajo Social en organizaciones deportivas puede ayudar a mejorar el bienestar psicosocial de las personas	La práctica de AFD contribuye al desarrollo de valores sociales y personales	Estar en contacto con personas LGTBI+ ayuda a eliminar prejuicios y promueve una sociedad más tolerante
Muy en desacuerdo	0	0	0	0	0
En desacuerdo	0	0	0	0	0
Indiferente	5,7	1,1	28,4	8	3,4
De acuerdo	34,1	34,1	34,1	38,6	25
Muy de acuerdo	60,2	64,8	37,5	53,4	71,6
TOTAL	100	100	100	100	100

Por otro lado, el alumnado LGTBI+ de la UV está de acuerdo o muy de acuerdo (37,5% y 44,3% respectivamente) sobre la necesidad de aprobar un protocolo de inclusión del colectivo LGTBI+ en el ámbito deportivo de la UV.

Tabla 13. Porcentajes de la opinión del alumnado LGTBI+ de la UV sobre la necesidad de aprobar un protocolo de inclusión del colectivo LGTBI+ en el ámbito deportivo de la UV.

Muy en desacuerdo	1,1
En desacuerdo	0
Indiferente	17,1

De acuerdo	37,5
Muy de acuerdo	44,3
TOTAL	100

De las actuaciones que el alumnado LGTBI+ considera relevante realizar desde la UV en el ámbito de la AFD, y centrándose en aquellas relativas al Servicio de Educación Física y Deportes de la UV, destacan principalmente la “creación de políticas de tolerancia cero contra la LGTBifobia en el deporte” (11,9%) y los “equipos mixtos” (8,6%).

Tabla 14. Porcentajes de la opinión del alumnado LGTBI+ sobre actuaciones necesarias a realizar desde la UV relativas al colectivo LGTBI+ en el ámbito de las AFD de cara a futuras intervenciones.

Campaña informativa dirigida a la comunidad universitaria	9,7
Protocolo de protección e inclusión	9,2
Proyecto educativo de sensibilización	6,9
Baños unisex	5,5
Vestuarios unisex	4,9
Equipos mixtos	8,6
Ofertar deportes alternativos no binarios (como por ejemplo Quidditch, Colpbol, Korfball, etc.)	6
Medidas para poder actualizar el nombre y género	8,6
Políticas de tolerancia cero contra la LGTBifobia en el deporte	11,9
Formación sobre diversidad para el alumnado	8,3
Formación sobre diversidad para el profesorado (Personal Docente Investigador y Personal Investigador en Formación)	10,5
Formación sobre diversidad para el Personal de Administración y Servicios	9,7
TOTAL	100

Para finalizar, en cuanto al conocimiento del alumnado LGTBI+ de la UV sobre el “Protocolo de atención a la identidad y a la expresión de género” de la UV aprobado en 2019, sólo un 8% de las personas encuestadas son

conocedoras de su existencia. De ellas un 71,4% está muy de acuerdo en que las medidas que se proponen en él son necesarias y un 42,8% está de acuerdo en que son adecuadas. Sin embargo, un 57,1% está en desacuerdo o muy en desacuerdo en que son suficientes y otro 42,8% está en desacuerdo en que son efectivas.

Tabla 15. Porcentajes de la opinión del alumnado LGTBI+ de la UV sobre a las medidas propuestas en el Protocolo.

	Son necesarias	Son suficientes	Son adecuadas	Son efectivas
Muy en desacuerdo	0	14,3	0	0
En desacuerdo	0	42,8	14,3	42,8
Indiferente	14,3	14,3	14,3	14,3
De acuerdo	14,3	14,3	42,8	28,6
Muy de acuerdo	71,4	14,3	28,6	14,3
TOTAL	100	100	100	100

CONCLUSIONES

Este artículo explora la participación y las experiencias en la AFD del alumnado LGTBI+ de la UV para una posible de intervención desde la disciplina del TS.

Los resultados revelan que todavía son muchas las personas LGTBI+ de la UV que no hacen pública su orientación sexual en el ámbito deportivo. Esto puede estar relacionado con los bajos porcentajes obtenidos sobre que el profesorado y/o personal del Servicio de Educación Física y Deportes sea respetuoso con el colectivo LGTBI+. Si el alumnado no considera el entorno deportivo universitario como un espacio seguro, es posible que sea más reticente a la hora de mostrar abiertamente su orientación sexual.

Se deben destacar dos resultados obtenidos que generan cierta contradicción entre sí. Por un lado, el alumnado afirma que haber observado actitudes LGTBifóbicas hacia otras personas influye o ha influido en su práctica de AFD. Sin embargo, no considera una barrera para su práctica de AFD el sufrir rechazo o acoso en este

ámbito. Esta situación puede interpretarse en base a que el porcentaje de alumnado LGTBI+ de la UV que ha sufrido actitudes LGTBifóbicas es muy bajo, lo que podría deberse a la ausencia de personas trans en la muestra, que son las que más acoso y discriminación sufren dentro del colectivo LGTBI+ (Atteberry-Ash et al., 2018; Devís-Devís et al., 2017; Ramírez-Díaz y Cabeza-Ruiz, 2020). Además, como se ha comentado con anterioridad, son pocas las personas que han manifestado públicamente pertenecer al colectivo LGTBI+, por lo que pueden no haber sufrido actitudes LGTBifóbicas hacia sí mismas, pero al observarlas hacia otras personas pueden sentir miedo o rechazo a que les suceda a ellas y por ende limitar su práctica de AFD.

Pasando a analizar las aportaciones que se pueden realizar desde el TS en el ámbito deportivo, puede ser útil incluir a profesionales de esta disciplina en los equipos multidisciplinares deportivos para que se tengan en cuenta las problemáticas sociales de personas LGTBI+ deportistas. Más concretamente, en la UV, desde el TS se puede ayudar a llevar a cabo aquellas medidas que el alumnado LGTBI+ ha señalado, entre una serie de medidas propuestas, aquellas más idóneas o relevantes para hacer más inclusivo el ámbito de la AFD en la UV, como por ejemplo realizar actividades de sensibilización, formación sobre diversidad LGTBI+ a todo el personal universitario o sanciones a toda aquella actitud irrespetuosa con el colectivo, entre otras.

En cuanto a lo relativo al Protocolo de atención a la identidad y a la expresión de género de la UV cabe remarcar la percepción que tiene el alumnado LGTBI+ sobre la insuficiencia de las medidas planteadas por el protocolo. Además, también muestra su desacuerdo sobre la efectividad de dichas medidas. Es necesario realizar investigaciones que ahonden en las causas de estas opiniones que tiene el alumnado sobre el Protocolo para, no solo darlo a conocer, ya que sigue siendo desconocido para la gran mayoría, sino plantear una serie de mejoras que recojan las necesidades reales del colectivo.

Finalmente, destacar que un 28,4% del alumnado LGTBI+ de la UV encuestado se muestra indiferente ante la inclusión de profesionales del TS en organizaciones deportivas para mejorar el bienestar psicosocial de las personas. Por tanto, es necesario visibilizar la relevancia de esta disciplina y darla a conocer para hacer estos espacios más inclusivos, poder incidir en las causas de por qué las personas LGTBI+ no hacen pública su orientación sexual y ayudar a visibilizar a deportistas de élite LGTBI+ para que el alumnado tenga referentes, entre muchas otras funciones.

Mediante investigaciones como ésta se muestra que la incorporación de profesionales del TS en el ámbito deportivo no es simplemente algo útil, sino que es necesario para intervenir con las personas de una manera holística e integral, centrándose en todos los ámbitos de sus vidas, mejorando así tanto su bienestar personal como el clima en los entornos deportivos, y logrando una mayor inclusión de personas LGTBI+ en estos espacios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, E. (2011). Updating the Outcome: Gay Athletes, Straight Teams, and Coming Out in Educationally Based Sport Teams. *Gender & Society*, 25(2), 250-268. <https://doi.org/10.1177/0891243210396872>
- Atteberry-Ash, B., Woodford, M. R. y Spectrum Center. (2018). Support for Policy Protecting LGBT Student Athletes among Heterosexual Students Participating in Club and Intercollegiate Sports. *Sexuality Research and Social Policy*, 15, 151-162. <https://doi.org/10.1007/s13178-017-0283-z>
- Ayuso, A. (3 de julio, 2020). 15 años del matrimonio igualitario en España o cómo tres palabras cumplieron el sueño del colectivo LGTBI. *El Independiente*. <https://go.uv.es/0HVHxZB>
- Beemyn, B. G. (2005) Making campuses more inclusive of transgender students. *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, 3(1), 77-87. https://doi.org/10.1300/J367v03n01_08
- Brown, S., Garvey, T. y Harden, T. (2011). A sporting chance: Exploring the connection between social work with groups and sports for at-risk urban youth. *Groupwork*, 21(3), 62-77.
- Coll-Planas, G., Verge, T., Prieto, R. y Caballé, E. (2018). *Guía para la incorporación de la diversidad sexual y de género en las universidades catalanas a partir de la Ley 11/2014*. Generalitat de Catalunya. <https://go.uv.es/4qdIGNy>
- Comisión Internacional de Juristas y el Servicio Internacional para los Derechos Humanos. (2007). *Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Comisión Internacional de Juristas y el Servicio Internacional para los Derechos Humanos. <https://go.uv.es/R9G1ZDk>
- Consejo de Europa. (1992). *Carta Europea del Deporte*. Consejo de Europa. <https://go.uv.es/oeWDOE2>
- Consejo Superior de Deportes. (2010). *Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte*. Consejo Superior de Deportes. <https://go.uv.es/W4i6u2M>
- Davison, K., y Frank, B. (2006). Sexualities, Genders, and Bodies in Sport: Changing Practices of Inequity. En K. Young y P. White (Eds.), *Sport and gender in Canada* (178-193). Oxford University Press. <http://hdl.handle.net/10379/5146>
- DeFoor, M. T., Stepleman, L. M. y Mann, P. C. (2018). Improving Wellness for LGB Collegiate Student-Athletes Through Sports Medicine: A Narrative Review. *Sports Medicine – Open*, 4(48), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s40798-018-0163-y>
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., Valencia-Peris, A., Fuentes-Miguel, J., López-Cañada, E. y Pérez-Samaniego, V. (2017) Harassment Patterns and Risk Profile in Spanish Trans Persons. *Journal of Homosexuality*, 64(2), 239-255. <https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1179027>
- elDiario.es (30 de abril, 2021). Primera sanción por homofobia en la historia del deporte profesional español: “Hoy es un lugar un poco mejor para todos”. *elDiario.es*. <https://go.uv.es/x2RC3BC>
- Erikainen, S., Vincent, B., y Hopkins, A. (2020). Specific Detriment: Barriers and Opportunities for Non-

- Binary Inclusive Sports in Scotland. *Journal of Sport and Social Issues*, 46(1), 75-102. <https://doi.org/10.1177%2F0193723520962937>
- García-Cano, M., Buenestado, M., Gutiérrez, P., Hinojosa, E. F., y Naranjo, A. (2018). *Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria. LGTBI+: Diversidad afectivo-sexual e identidades de género*. Colección Diversidad. Servicio de Atención a la Diversidad, Unidad de Educación Inclusiva. Universidad de Córdoba. <http://hdl.handle.net/10396/17405>
- López, M. J. (21 de diciembre, 2018). La inacción ante la orientación sexual en el ámbito del deporte. *Iusport*. <https://go.uv.es/zKx2qBW>
- Menzel, T., Braumüller, B., y Hartmann-Tews, I. (2019). *The relevance of sexual orientation and gender identity in sport in Europe. Findings from the Outsport survey*. German Sport University Cologne, Institute of Sociology and Gender Studies. <https://go.uv.es/MpaPL11>
- Mut, E., Torres, F., Pérez, Y., y Giner, J. (2020). La diversidad LGTB en el estudiantado de la Universidad de Valencia. En M. Fernández-Villa, J. Gutiérrez, A. Fernando, M.J. Martínez y K. Pérez (Eds.), *Libro de actas V Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo Desafíos al desarrollo: procesos de cambio (2029-2052)*. HEGOA, U. País Vasco, Reedes. <https://go.uv.es/1BBKzcr>
- National Union of Students. (2014). *Education Beyond the Straight and Narrow: LGBT students' experience in higher education*. NUS London. <https://go.uv.es/oQ89bGn>
- Newman, T. J., Magier, E., Okamoto, K., Kimiecik, C., Shute, L., Beasley, L. y Tucker, A. R. (2021). Social Work in Sport: Playmakers in the Athletic Arena. *Journal of Social Work*. <https://doi.org/10.1177/14680173211009743>
- Newman, T. J., Okamoto, K., Kimiecik, C., Sohns, E., Burns, M., y Magier, E. (2019). The role of social workers in sport: Shared values and opportunities for interprofessional collaborations. *Journal of Sport Psychology in Action*, 10(3), 137-150. <https://doi.org/10.1080/21520704.2019.1642270>
- Oswalt, S. B., y Vargas, T. M. (2013). How safe is the playing field? Collegiate coaches' attitudes towards gay, lesbian, and bisexual individuals. *Sport in Society*, 16(1), 120-132. <https://doi.org/10.1080/17430437.2012.690407>
- Pichardo, J. I. (Coord.), de Stéfano, M., Faure, J., Sáenz, M., y Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. <https://go.uv.es/VmCqR3C>
- Pichardo, J. I., y Puche, L. (2019). Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro. *metbaodos. revista de ciencias sociales*, 7(1), 10-26. <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.287>
- Piedra, J. (2015). Homosexualidad y deporte ¿Un matrimonio mal avenido? En F.B. Sañudo Corrales, J. del Pozo y L. Carrasco (Eds.), *La visión integradora de la investigación en ciencias del deporte* (26-33). <http://hdl.handle.net/11441/32036>
- Ramírez-Díaz, A., y Cabeza-Ruiz, R. (2020). Actitudes hacia la diversidad sexual en el deporte en estudiantes de educación secundaria (Secondary Education Students' Attitudes toward Sexual Diversity in Sport). *Retos*, 38, 654-660. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77934>
- Reynolds, J. F., II. (2017). Jane Addams' Forgotten Legacy: Recreation and Sport. *Journal of Issues in Intercollegiate Athletics*, Special Issue, 11-18. <https://go.uv.es/3TT2vuo>
- Rodríguez, J. M. (2004). El deporte como herramienta de intervención pedagógica-social en el ámbito de la exclusión social. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 77, 42-47. <https://go.uv.es/jjNb6hX>
- Singh, A. A., Meng, S., y Hansen, A. (2013). "It's already hard enough being a student": Developing affirming college environments for trans youth. *Journal of LGBT Youth*, 10(3), 208-223. <https://doi.org/10.1080/19361653.2013.800770>
- Úbeda-Colomer, J., Gil-Quintana, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez-Samaniego, V.,

- y Devís-Devís, J. (2020). Development and validation of the Barriers to Physical Activity and Sport Questionnaire for lesbian, gay, bisexual, transgender and queer/questioning persons. *Public Health*, 185, 202-208. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2020.05.020>
- Universitat de València. (s.f.). Recursos online. *Universitat de València. Unidad de Igualdad*. <https://go.uv.es/02pcDu5>
- Valentine, G., Wood, N., y Plummer, P. (2009) *The experience of lesbian, gay, bisexual and trans staff and students in higher education*. Equality Challenge Unit. <https://go.uv.es/FzNBoz4>
- Vilanova, A., Soler, S., y Anderson, E. (2020). Examining the experiences of the first openly gay male team sport athlete in Spain. *International Review for the Sociology of Sport*, 55(1), 22-37. <https://doi.org/10.1177/1012690218780860>
- Ward, N., y Gale, N. (2016). *LGBTQ-inclusivity in the Higher Education Curriculum: a best practice guide*. University of Birmingham. <https://go.uv.es/un3G6MA>

LA PARTICIPACIÓN DE LAS PERSONAS TRANS EN LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE: BARRERAS Y FACILITADORES

ELENA LÓPEZ-CAÑADA

DPTO. DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL (UNIVERSITAT DE VALÈNCIA)

JOSÉ DEVÍS-DEVÍS

DPTO. EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA (UNIVERSITAT DE VALÈNCIA)

VÍCTOR PÉREZ-SAMANIEGO

DPTO. EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA (UNIVERSITAT DE VALÈNCIA)

R E S U M E N

LAS PERSONAS TRANS SON UNO DE LOS COLECTIVOS MÁS VULNERADOS EN NUESTRA SOCIEDAD. A PESAR DE LOS BENEFICIOS FISIOLÓGICOS Y PSICOSOCIALES QUE PUEDE REPORTAR LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE (AFD), LAS PERSONAS TRANS PRESENTAN NIVELES DE PRÁCTICA MUCHO MÁS BAJOS QUE LAS PERSONAS CISGÉNERO SEGÚN ALGUNOS ESTUDIOS. PARA CONOCER EL NIVEL DE PRÁCTICA EN ESPAÑA, SE PASÓ UNA ENCUESTA SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN AFD A UN TOTAL DE 212 PARTICIPANTES TRANS. POSTERIORMENTE, 43 DE ESAS PERSONAS FUERON ENTREVISTADAS CON EL OBJETIVO DE CONOCER CON MAYOR PROFUNDIDAD SUS EXPERIENCIAS EN ESTE ÁMBITO. PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS SE LLEVARON A CABO, POR UN LADO, LAS PRUEBAS DE McNE-MAR Y CHI-CUADRADO CON LOS DATOS OBTENIDOS DE LAS ENCUESTAS Y, POR OTRO LADO, UN ANÁLISIS CUALITATIVO DE TIPO TEMÁTICO CON LOS DATOS EXTRAÍDOS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS. LOS PRINCIPALES RESULTADOS INDICAN QUE EL 75,5% DE LAS PERSONAS TRANS PARTICIPAN EN AFD, SIENDO MAYOR EL PORCENTAJE EN HOMBRES QUE EN MUJERES TRANS. ESTE PORCENTAJE SE REDUCE CUANDO HACEN PÚBLICA SU IDENTIDAD DE GÉNERO. LAS PERSONAS TRANS PREFIEREN LOS DEPORTES Y ACTIVIDADES INDIVIDUALES A LOS DEPORTES DE EQUIPO Y TIENDEN A REALIZAR ACTIVIDADES NO ORGANIZADAS. POR OTRO LADO, LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO REVELAN QUE DIFERENTES BARRERAS, COMO LA APARIENCIA CORPORAL, EL MIEDO A SER “DESENMASCARADAS”, LOS ESPACIOS SEGREGADOS O LOS REQUERIMIENTOS LEGALES INFLUYEN EN LA PARTICIPACIÓN DE ESTE COLECTIVO EN LA AFD. EN CAMBIO, LA PRÁCTICA DE AFD PARA ACELERAR O EVITAR LOS EFECTOS SECUNDARIOS DEL TRATAMIENTO HORMONAL, EL APOYO SOCIAL DE FAMILIARES Y PROFESIONALES DE LA SALUD, Y ESPACIOS SEGUROS COMO LOS EQUIPOS Y LIGAS LGBT SON ALGUNOS DE LOS FACILITADORES QUE ANIMAN A LAS PERSONAS

TRANS A PARTICIPAR. CONOCER LAS BARRERAS Y LOS FACILITADORES QUE PERCIBEN LAS PERSONAS TRANS HACIA LA PRÁCTICA DE AFD ES IMPORTANTE PARA COMPRENDER MEJOR SU PARTICIPACIÓN, ASÍ COMO PARA DESARROLLAR ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN Y PROGRAMAS INCLUSIVOS DE PRÁCTICA QUE FOMENTEN ENTORNOS POSITIVOS Y DE DISFRUTE PARA ESTAS PERSONAS.

PALABRAS CLAVE

PERSONAS TRANS, PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA, OBSTÁCULOS, FACILIDADES, INCLUSIÓN.

RECEPCIÓN: ABRIL 2022
ACEPTACIÓN: MAYO 2022

INTRODUCCIÓN

El contexto físico-deportivo es uno de los ámbitos sociales en el que las personas trans encuentran mayores dificultades de participación. Los estereotipos tradicionales y la asignación de ciertos roles de género a los hombres (fuerza, velocidad, riesgo o poder) y a las mujeres (elasticidad, estética, empatía o solidaridad) en el deporte refuerzan y (re) crean diferencias y jerarquías entre sexos (Beltrán-Carrillo et al., 2012; Buzuvis, 2011). De hecho, a pesar de los grandes cambios sociales producidos en el ámbito deportivo durante las últimas décadas, la segregación por sexo es una ‘verdad asumida’ que prevalece a nivel mundial cuando se trata de competiciones deportivas. Así, salvo algunas excepciones, las mujeres y los hombres sólo tienen la posibilidad de competir oficialmente contra otras mujeres y otros hombres, respectivamente.

Formar parte de este sistema sexo/género binario (Travers, 2008) supone desafíos adicionales para las personas trans que, generalmente, tienen dificultades para amoldar sus cuerpos al modelo hegemónico de masculinidad y feminidad imperante en la gran mayoría de escenarios deportivos. Este colectivo se enfrenta a un mayor número de barreras y dificultades para participar en actividad física y deporte (AFD) que las personas cisgénero, provocando,

en consecuencia, una baja participación en la realización de este tipo de prácticas.

Hasta la fecha, existen pocos estudios centrados específicamente en la participación de las personas trans en AFD. En algunos casos, la información proviene de estudios internacionales con encuestas dirigidas a todo el colectivo de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans (LGBT) que incluyen pequeñas submuestras de participantes trans. Entre ellos encontramos un estudio australiano (Symons et al., 2010) que evidencia que únicamente el 33,3% de las personas trans son activas (30 minutos o más de AFD al día). Otro estudio, realizado en Reino Unido, muestra que las personas trans son menos propensas a participar en AFD que el resto de la comunidad LGBT (NUS, 2012). En otro estudio británico más reciente también se observa que más de la mitad de participantes trans (60%) no alcanzan los niveles recomendados de AFD para la salud (National LGBT Partnership, 2016).

A pesar de las evidencias acerca de los beneficios físicos, fisiológicos, psicológicos y sociales que reporta la AFD en la salud de las personas (Rueggsegger y Booth, 2018), las pocas investigaciones sobre la participación físico-deportiva de la población trans (Jones et al., 2018; Muchicko et al., 2014) indican que estas personas presentan niveles de práctica mucho más bajos que las personas cisgénero. Por el contrario, la alta prevalencia a ciertos problemas

relacionados con la salud de este colectivo, especialmente ansiedad, depresión, baja autoestima, desórdenes alimenticios, mala imagen corporal, autolesiones y suicidios (Davey et al., 2016; Dhejne et al., 2016; Millet et al., 2017), convierte la práctica regular de AFD en un elemento clave para la mejora de su salud personal y colectiva.

Por ello, resulta fundamental conocer en profundidad las barreras y los facilitadores que perciben las personas trans hacia la práctica de AFD y así desarrollar, posteriormente, estrategias de promoción y programas inclusivos de práctica para estas personas que se sustenten en dicho conocimiento.

BARRERAS QUE INFLUYEN EN LA PARTICIPACIÓN DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Prácticamente todas las investigaciones, tanto de índole cuantitativa como cualitativa, que se han realizado sobre la participación de las personas trans en AFD presentan testimonios en los que experimentaron diferentes grados y situaciones de exclusión durante la práctica. Algunos estudios han encontrado menores niveles de participación en AFD de las personas trans en comparación con las cisgénero y también menor apoyo social, autoestima y autoeficacia, así como mayores tasas de victimización y mayor percepción negativa de su forma física (Jones et al., 2018; Muchicko et al., 2014).

Una de las barreras más citadas por las personas trans para la realización de AFD es su insatisfacción corporal (Jones et al., 2017; Stewart et al., 2018). Por ejemplo, algunos hombres trans afirmaban que la incongruencia entre su identidad masculina y un cuerpo poco masculino era un gran impedimento para realizar deporte o ir al gimnasio. Algunas mujeres trans mencionaban la falta de congruencia entre una voz poco femenina y una apariencia corporal muy femenina como dificultades para involucrarse en equipos deportivos femeninos (Stewart et al., 2018). Además, en el estudio realizado por Travers y Deri (2011), los hombres y mujeres

trans que jugaban en ligas de softball indicaban que era necesario pasar por mujeres u hombres cisgénero y utilizar un lenguaje irrespetuoso durante la práctica para evitar el rechazo.

El miedo al rechazo y a no ser aceptadas tal y como son dentro de los contextos deportivos es otra de las barreras que impide a las personas trans practicar AFD. En el estudio de Oakleaf y Richdmon (2017), algunas de las personas participantes expresaron su miedo a realizar AFD en los espacios públicos, especialmente, durante su periodo de transición de género. La exposición pública de sus cuerpos durante la realización ciertas actividades y la ansiedad producida por el temor al rechazo (Englefield et al., 2016) se convierten en barreras que perjudican directamente su participación deportiva. Además, el uso obligatorio de algunas prendas deportivas (bañador, mallas, etc.) juega en contra de su implicación en algunas AFD (Jones et al., 2017).

Otra de las barreras que dificultan la participación de las personas trans en AFD son los espacios y estructuras binarias que ostenta el contexto deportivo. La segregación binaria que determina quiénes pueden formar parte de los equipos deportivos, discrimina a aquellas personas que no cumplen con los requisitos socialmente establecidos para cada sexo/género. Especialmente, los equipos formados únicamente por hombres y únicamente por mujeres excluyen al colectivo trans. De hecho, el estudio de Tagg (2012) reveló que ciertas organizaciones deportivas en Nueva Zelanda se definen a sí mismas como 'únicas para hombres', por lo que gran cantidad de deportistas trans han sufrido su rechazo al querer formar parte de ellas. Algunas de las consecuencias negativas que genera el deporte tradicional segregado por el binarismo sexo/género en las personas trans son sentimientos de incomodidad, temor y dificultades para participar en AFD (Hargie et al., 2017; Lucas-Carr y Krane, 2012).

Una de estas estructuras binarias segregadas son los vestuarios, que aparece como uno de los espacios que mayor ansiedad provoca a las personas trans y donde más sienten el rechazo y la exclusión por parte de los demás. La exposición del cuerpo y la falta de privacidad en estos espacios son importantes

barreras para que una gran parte de estas personas no participen en AFD. En otros casos, el miedo a mostrar un cuerpo inapropiado o alejado de su identidad de género les lleva a evitar dichos espacios. Los vestuarios se consideran peligrosos e incómodos, y generan ansiedad e inseguridad, especialmente antes y durante la transición de género (Caudwell, 2014; Elling-Machartzki, 2017; Jones et al., 2017; Lucas-Carr y Krane, 2012; Oackleaf y Richmond, 2017). El rechazo y la discriminación de género aparecen con frecuencia en lugares con una alta regulación de género, como ocurre en vestuarios o piscinas.

El miedo a la transfobia y a ser identificadas por el género con el que no se identifican (Hargie et al., 2017; Muchicko et al., 2014) provoca que estas personas eviten ciertas actividades físicas y entornos físico-deportivos. En otras ocasiones es el lenguaje transfóbico y discriminatorio hacia las personas trans el que les impide implicarse en AFD (Smith et al., 2012; Symons et al., 2010). Algunos estudios incluso hacen referencia al abuso verbal y físico, así como las altas tasas de acoso en los contextos deportivos (Devís-Devís et al., 2017; NUS, 2012).

FACILITADORES QUE INFLUYEN EN LA PARTICIPACIÓN DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

A pesar de que la mayoría de investigaciones muestran el gran número de barreras y dificultades que las personas trans perciben para participar en AFD, también se han observado ciertos facilitadores que ayudan y motivan a estas personas a realizar este tipo de actividades.

En el trabajo realizado por Jones et al. (2017), uno de los principales facilitadores para que las personas trans realicen AFD es la satisfacción por alcanzar un cuerpo deseado. Es decir, la práctica de AFD les permite conseguir cambios corporales deseados y necesarios que les ayuden a obtener una mayor congruencia corporal con su identidad de género. En el estudio de Stewart et al. (2018), varias de las mujeres trans se referían a la congruencia entre su voz y género sentido como un facilitador que les proporcionaba gran satisfacción comunicativa

con el resto de compañeras y cuerpo técnico de los equipos deportivos donde jugaban. El trabajo de Elling-Machartzki (2017) también revela que la AFD juega un papel importante en el empoderamiento de las personas trans durante los diferentes momentos de su transición de género. Por ejemplo, la participación en diferentes equipos deportivos influyó positivamente en la creación de su verdadera identificación de género y la conciencia corporal, especialmente después de la etapa de transición.

La satisfacción corporal tiene mucho que ver con el tratamiento hormonal llevado a cabo por muchas personas trans, otro facilitador importante para iniciarse o aumentar los niveles de participación en AFD (Jones et al., 2017; Oakleaf y Richmond, 2017). Las personas trans que están llevando a cabo el tratamiento hormonal refieren un aumento en sus niveles de práctica en comparación con aquellas que no están siguiendo dicho tratamiento (Jones et al., 2018). En ocasiones, indican estar satisfechas con la forma en que su entrenamiento potencia los resultados de la hormonación, ya que acentúa y acelera los cambios corporales que desean y que les hace sentirse mejor (Jones et al., 2017). En otros casos, las personas trans deciden aumentar los niveles de AFD para mitigar los efectos secundarios que pueden ocasionar las hormonas, como por ejemplo sufrir un ataque cerebral (Oakleaf y Richmond, 2017).

Con la intención de evitar situaciones de rechazo y discriminación, muchas de las personas trans utilizan diferentes estrategias para participar en AFD y sentirse más cómodas durante la práctica. Así, participantes trans buscan con mayor frecuencia actividades individuales y no organizadas (Pérez-Samaniego et al., 2017), evitando deportes colectivos e incluso realizando práctica de AFD en sus propios hogares (Hargie et al., 2017; Jones et al., 2017). También buscan contextos seguros y equipos donde sentirse incluidos. Por ejemplo, en el estudio de Jones et al. (2017), numerosas personas percibieron los espacios deportivos exclusivos para personas trans como otro facilitador para participar en AFD. Para otras personas, los equipos

deportivos *queer* se convierten en un gran apoyo después de hacer pública su identidad de género (Lucas-Carr y Krane, 2012).

METODOLOGÍA

Los resultados de este estudio proceden de un proyecto más amplio sobre AFD, educación física y personas trans, con una muestra total de 212 personas trans, de las cuales 93 se autodefinen como mujeres trans, 108 como hombres trans y 11 como 'otras autoidentificaciones'. La edad de las personas participantes está comprendida entre los 10 y los 62 años, y todas ellas son residentes en España. La mayoría fueron reclutadas a través de colectivos LGBT del territorio español y mediante la estrategia de bola de nieve, es decir, se solicitó a aquellas que ya habían participado el contacto de otras personas o grupos trans que pudieran y quisieran participar voluntariamente en el estudio.

El proyecto, el cual se llevó a cabo entre los años 2012 y 2015, constó de dos fases. En una primera fase cuantitativa, el total de la muestra completó una encuesta sobre diferentes temas relacionados con las experiencias en diferentes momentos y contextos de su vida diaria, y especialmente sobre su participación en la AFD antes y después de hacer pública su identidad de género. Posteriormente, en una fase cualitativa, se realizó una selección de personas trans que previamente habían participado en la fase cuantitativa y que habían mostrado su interés por continuar en la investigación. La selección adoptó una estrategia diversa que incluyó diferentes identidades de género, edades, el momento de hacer pública su identidad e información relevante sobre su actividad física y participación deportiva en la primera fase cuantitativa. Finalmente, un total de 43 personas trans (21 de ellas autoidentificadas como mujeres trans, 17 como hombres trans y 5 como 'otras autoidentificaciones'), con edades comprendidas entre los 15 y los 62 años, fueron entrevistadas. De esta manera, obtuvimos información rica y detallada que facilitara una mayor comprensión

de las experiencias personales y sociales de este colectivo en el contexto de la AFD, especialmente sobre las barreras y facilitadores que influyen en la práctica deportiva. Todas las entrevistas fueron grabadas y, posteriormente, transcritas para poder ser analizadas. En la Tabla 1 se puede observar un resumen de las personas participantes en cada fase del proyecto, según su identidad de género y su edad.

Tabla 1.
Participantes del proyecto

t	Total	Mujeres trans	Hombres trans	Otra autoidentificación
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Fase cuantitativa	212 (100%)	93 (44,1%)	108 (51,2%)	11 (4,7%)
10-20 años	39 (100%)	19 (48,7%)	20 (51,3%)	0 (0%)
21-40 años	137 (100%)	48 (35%)	78 (57%)	11 (8%)
41-62 años	36 (100%)	26 (72,2%)	10 (27,8%)	0 (0%)
Fase cualitativa	43 (100%)	21 (48,8%)	17 (39,5%)	5 (11,7%)
10-20 años	10 (100%)	6 (60%)	4 /40%)	0 (0%)
21-40 años	21 (100%)	8 (38%)	8 (38%)	5 (24%)
41-62 años	12 (100%)	7 (58%)	5 (42%)	0 (0%)

El análisis de los datos de la encuesta se llevó a cabo mediante el programa estadístico SPSS, versión 22.0, donde se depuraron y codificaron los datos de las diferentes variables para ejecutar los análisis correspondientes. Para el propósito de este estudio, se utilizaron los datos correspondientes a la participación de AFD antes y después de hacer pública sus identidades de género. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo

basado en las frecuencias y porcentajes de la participación en AFD antes y después de revelar su identidad. En segundo lugar, se utilizó la prueba de McNemar para analizar el porcentaje de sujetos que participaron en AFD antes y después de hacer pública su identidad, y se realizaron pruebas de independencia de chi cuadrado para determinar si existían diferencias significativas ($P < .05$) entre las identidades de género.

En cuanto al análisis de los datos obtenidos en las entrevistas, se optó por utilizar un análisis temático, el cual permite identificar de manera flexible y directa patrones de significado dentro de los datos (Braun et al., 2016). Esta forma de análisis es adecuada para el acceso e interpretación de datos que reflejan experiencias heterogéneas sobre realidades similares. Este tipo de análisis proporcionó una rica descripción de los datos y se definieron subcategorías temáticas destacadas e importantes a partir de las entrevistas, considerando dos temas generales: las barreras y los facilitadores para la práctica de AFD.

Los materiales y procedimientos para llevar a cabo esta investigación fueron aprobados por el Comité de Ética de la Universitat de València y todas las personas participantes firmaron el consentimiento informado (en el caso de las personas menores de edad, el consentimiento fue firmado por sus padres, madres o tutores), autorizando al equipo de investigación la publicación de los datos. Además del consentimiento informado y el uso de seudónimos para mantener el anonimato, el equipo se enfocó a los dilemas que podían surgir durante el proceso de investigación. En concreto, se adoptó una ética relacional durante el desarrollo de las entrevistas que enfatiza el respeto mutuo y la conexión entre la persona que investiga y la investigada (Ellis, 2007). También se aclaró a las personas entrevistadas que no estaban obligadas a responder a todas las preguntas y siempre se trató de respetar la realidad concreta de cada persona, evitando deliberadamente cualquier valoración, consejo, juicio de valor o expresión que pudiera interpretarse como intrusiva.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados y discusión de este estudio se han clasificado en tres apartados diferentes. El primero se ocupa de los resultados cuantitativos sobre la participación deportiva de las personas trans en España. El segundo se ocupa de las barreras y los facilitadores percibidos por las personas trans entrevistadas que han sido identificados e influyen directamente en su participación en AFD.

La participación deportiva

Los resultados de este estudio muestran que el 75,5% de las personas trans practicaron AFD en algún momento de su vida. Se trata de un porcentaje considerablemente superior al del estudio realizado en Australia con población trans (Symons et al., 2010), pero similar (72,6%) a la población general española de entre 25 y 34 años (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016), grupo en el que se enmarcan las personas participantes en este estudio cuya edad media es de 30,63 años. El alto porcentaje de participación puede deberse a que, en la encuesta, la pregunta planteada hace referencia a la práctica de AFD en cualquier momento de su vida y no en un momento o periodo concreto (por ejemplo, durante el último año). También se observa que un 79,7% de las personas encuestadas realizaba AFD antes de hacer pública su identidad de género, disminuyendo dicho porcentaje después de la transición (74%), aunque la diferencia no es estadísticamente significativa entre los dos momentos.

Los resultados indican que las personas trans españolas participan más en AFD no organizadas que en AFD organizadas, tanto antes de hacer públicas sus identidades (67,5% practicaba AFD no organizadas frente al 32,5% de AFD organizadas), como después (94,2% de AFD no organizadas frente al 5,8% de AFD organizadas). Esta diferencia es más notable después de hacer pública su identidad ya que la mayoría de participantes abandonan la práctica de AFD organizadas y se decantan por AFD no organizadas. Esto puede deberse a

formas de organización y regulación de la AFD que dificultan el acceso a las personas trans. Por ejemplo, los requisitos legales, como el DNI, o espacios segregados por sexo, como vestuarios o baños, son algunos de los graves problemas que perciben las personas trans para participar en AFD (Caudwell, 2014; Smith et al., 2012; Sykes, 2011). De hecho, el estudio australiano encontró que el 58,3% de las personas trans participantes se siente excluidas del deporte debido a su identidad de género y a las rígidas estructuras binarias en la organización deportiva (Symons et al., 2010). Además, los resultados también mostraron que, antes de hacer públicas sus identidades, los hombres trans participaban significativamente más que las mujeres (40,7% y 23,2%) en AFD organizadas, mientras que más mujeres trans que hombres (76,8% y 59,3%) participaron en AFD no organizadas. Esto probablemente se deba a un predominio masculino en la participación en deportes organizados tanto en España como en otros países (Eurobarómetro, 2014; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016). No es un dato que sorprenda si consideramos que “la participación en el deporte es una actividad dominada por una forma particular de masculinidad basada en la competitividad, la agresividad y elementos de la comprensión tradicional del deportista masculino” (Wellard, 2002, p. 235).

Por último, los resultados señalan que las personas trans participantes prefieren los deportes y actividades individuales a los deportes de equipo, tanto antes (74,5% frente al 38,7%), como después (69,8% frente al 18,9%) de hacer pública su identidad de género. Los deportes de equipo son más practicados por hombres trans que por mujeres trans antes y después de publicar su identidad. Estos resultados están en línea con la participación general de la población española en AFD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016). Sin embargo, otros estudios con población de personas trans encontraron que los deportes de equipo eran más practicados que los deportes individuales (Symons et al., 2010), o revelaron patrones similares de participación tanto en los individuales como en los colectivos (NUS, 2012).

Barreras

A través de los discursos de las personas trans entrevistadas en este estudio, se han identificado diferentes barreras que han dificultado su participación en AFD a lo largo de su vida. Una de las barreras más destacadas hace referencia a la apariencia corporal. Debido a la incongruencia entre el género biológico asignado al nacer y su identidad de género, las personas trans, a menudo, son visiblemente reconocidas dentro de un estricto sistema social binario de género (Elling-Machartzki, 2017). Por ello, el miedo a ser reconocidas cuando realizan AFD induce a malestar y a sentimientos de vergüenza que perjudican su práctica, tal como indican Lucas y Ana:

Cuando haces deporte, que presionas más el cuerpo, pues siempre tienes eso [la percepción] de “seguro que se me está moviendo la faja, todo el mundo está mirando... si es un tío o una tía, creas duda...”, no sé, tienes esas trabas mentales. (Lucas)

No me siento cómoda estando con el bikini, porque por mucho que intente disimular eso [el pene], pues se nota. Y aparte de que no me siento cómoda llevando el bikini sin tener pecho. (Ana)

La mayoría de personas trans tienen una gran preocupación por la percepción que el resto de personas puedan tener sobre ellas y sus cuerpos. Esto les impulsa a adoptar estrategias de *passing* en contextos de AFD. En el caso de las personas trans binarias son estrategias individuales sobre la presentación de sus cuerpos que responden a las normas culturales e ideales del género con que se identifican (Hines, 2013; Witcomb et al., 2015) y, por tanto, ser socialmente reconocidas como hombre o mujer, y no como personas trans. Algunas prendas deportivas -como *leggings* o camisetas ajustadas- se convierten en un obstáculo importante, ya que su uso podría revelar su sexo biológico. Como señalan Planella y Pie (2015), la práctica deportiva exige la participación de cuerpos de mujeres o de hombres, por lo que no es sorprendente que las personas trans

normalicen sus cuerpos usando ropa especial para simular u ocultar algunas partes de su cuerpo. A menudo, esto les resulta incómodo y les impide realizar AFD, como se observa en la cita de Darío, en la cual explica algunos impedimentos, como la incomodidad o el bajo rendimiento que sufren los hombres trans al usar ciertos accesorios:

No soy una persona que pueda salir a la calle a hacer ejercicio porque no me gusta que me miren [...] y que además, como me vendo el pecho, cuesta mucho estar por la calle corriendo.

Como señalan Fagrell et al. (2012), las reacciones de otras personas a la propia exposición corporal contribuyen a la regulación de los cuerpos en esos espacios. Por este motivo, otra de las barreras que las personas trans entrevistadas perciben es la fuerte segregación sexual en algunos espacios e instalaciones deportivas, como los vestuarios. Estas infraestructuras binarias de género son zonas hipernormativas donde las personas muestran en mayor medida sus cuerpos (Elling-Machartzki, 2017; Hargie et al., 2017), provocando sentimientos de vergüenza y estrés. Este fuerte sentimiento de ansiedad e inseguridad, especialmente por parte de participantes que realizaban AFD antes de revelar su identidad, supone un obstáculo para seguir practicándola, y directamente deciden abandonar para evitar este tipo de espacios:

Porque ibas a un sitio y primero te decían que sí y luego te decían que no, porque claro, no tenías dónde cambiarte, no tenías... ¿dónde te metían?, no...y en muchos sitios era obligatorio ducharse después de salir y sabía que iba a tener problemas. (Mario)

Siempre me ponen alguna pega. Y para deportes igual... al gimnasio si voy, a las duchas no puedo entrar a las duchas de mujeres ni tampoco a las duchas de los hombres, entonces... es la vida que hay y lo que toca, no hay otra cosa. (Verónica)

La mayoría de participantes se quejaron particularmente de la falta de privacidad existente

en los vestuarios y propusieron algunas soluciones. Por ejemplo, Carlos sugirió vestuarios mixtos “con cabinas de ducha donde puedas preservar tu privacidad si eres un poco tímido”. Jones et al. (2017) también sugieren que los centros de ocio y clubes deportivos deberían considerar el diseño no binario de estos espacios, ya que ayudarían a las personas trans a sentirse más seguras, así como a otras personas especialmente preocupadas por su intimidad corporal.

La fuerte segregación sexual imperante en el contexto deportivo también se percibe en los requerimientos legales sobre la identidad de género que son necesarios para poder participar en competiciones. El reconocimiento legal de sus identidades es una preocupación añadida para las personas trans (Soley-Beltrán y Coll-Planas, 2011), y el Documento Nacional de Identidad (DNI) representa otra importante barrera para la participación en AFD, especialmente al comienzo de la transición. Antonio, por ejemplo, no pudo inscribirse en un equipo de fútbol masculino por tener el género equivocado en su DNI:

Sobre todo porque en mi DNI pone todavía mi nombre femenino, con lo cual en todo lo que... o sea, yo no podría estar en un equipo de hombres. Y en un equipo de chicas pues... buff (resopla). (Antonio)

En la normativa actual y hasta la aprobación de la nueva Ley estatal (Anteproyecto de ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI), en nuestro país se puede requerir el DNI para acceder a las instalaciones deportivas o para practicar deportes de competición. Según la vigente Ley Orgánica 3/2007 de España, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas, el cambio de género en el DNI puede suponer un periodo largo de tiempo y no todas las personas cumplen con los requisitos requeridos para hacerlo, por lo que, en numerosas ocasiones, el DNI no refleja la identidad de género de muchas personas trans.

A pesar de los avances en el reconocimiento de participantes trans e intersexuales en contextos de AFD y en organizaciones deportivas, la aceptación pública de este colectivo todavía no está muy extendida (Larson, 2011). La discriminación y el rechazo por parte de compañeros y compañeras, y la transfobia existente en los entornos deportivos (Smith et al., 2012; Symons et al., 2010), han sido sufridos por muchas de las personas entrevistadas, independientemente de su género y edad, convirtiéndose en otra barrera para involucrarse en AFD. Crístofer, por ejemplo, cuenta cómo los insultos y el acoso recibido le obligó a abandonar la práctica deportiva:

Y lo negativo del fútbol es la gente de fuera que no conocen [mi identidad], y entonces te empiezan a insultar “travelo, tal...” y a mí... pues eso es lo negativo, lo que a mí me echa para atrás para volver a jugar o ir al gimnasio.

Las personas trans intentan prevenir estas situaciones dolorosas (Lewis y Johnson, 2011), por lo que prefieren practicar AFD de forma individual en lugar de realizarlas en grupo (Hargie et al., 2017). Otras veces, directamente, evitan practicarlas y, por tanto, dejan de beneficiarse de los efectos positivos que produce la práctica regular de AFD en la salud de las personas.

Facilitadores

Además de las numerosas barreras percibidas por las personas trans entrevistadas, también se han identificado diferentes facilitadores que influyen positivamente en la participación de AFD.

Del mismo modo que la apariencia corporal se percibe como una barrera que influye negativamente en la participación de AFD, para muchas personas trans realizar este tipo de actividades supone una estrategia para moldear sus cuerpos de acuerdo con su identidad de género (Jones et al., 2017). Por ejemplo, los hombres trans realizan ejercicios de fitness y levantamiento de pesas para eliminar grasa, especialmente la que se acumula alrededor de las caderas, así como para verse más en forma y aumentar su masa muscular. En el caso de las

mujeres trans, éstas también son conscientes de la importancia de hacer ejercicio para obtener un cuerpo femenino y sus objetivos principales se centran en tonificar miembros inferiores, especialmente glúteos y piernas. A continuación, se reflejan algunas citas que indican el tipo de ejercicios que realizan para conseguir los cambios corporales deseados:

Por ejemplo, si andas mucho... las caderas, es un cambio que se quiere en chicos trans que las caderas desaparezcan y si andas mucho o corre... a ver eso no desaparece totalmente porque eso es mucho esfuerzo, mucho currárselo, mucho gimnasio... pero sí que es cierto que disminuye. (Darío)

Me gustaría mantener mi línea y físicamente estar un poquito más... sobre todo pectoral que me falta bastante. Este año me lo estoy currando un poquito más. (Carlos)

Me gustaría aumentar los glúteos... [...] Y reducir... pues me gustaría tener menos espalda, pero eso ya no depende solo de ir al gimnasio. El deporte que hago es de cintura para abajo, más que nada para fortalecer, quemar lo que pueda tener de grasa y tener más cadera y esas cosas. (Laura)

Estos discursos ilustran cómo la práctica de AFD permite a las personas trans desarrollar su sentido de masculinidad, feminidad u otras identidades de género (Gleaves y Lehrbach, 2016). Los efectos físicos corporales conseguidos para ser percibidas como personas cisgénero fueron un facilitador relevante para involucrarse en AFD y fortalecer su autoestima.

En relación a la búsqueda de efectos físicos que proporcionen los cambios corporales deseados, se encuentra otro importante facilitador de práctica de AFD, el tratamiento hormonal. La mayoría de las personas entrevistadas estaba sometida a una terapia hormonal con el principal objetivo de adquirir las características sexuales propias de la identidad de género deseada y reducir las características de su sexo biológico y el alto nivel de insatisfacción

corporal (Bandini, 2013; Ettner et al., 2007). Las personas trans entrevistadas, especialmente los hombres trans en periodo de transición, muestran un uso predominante de AFD para reforzar los efectos del tratamiento hormonal en la construcción de un cuerpo e identidad masculinos (Elling Machartzki, 2017; Schrock et al., 2005). En sus discursos, los hombres trans destacaron la importancia de realizar AFD para aumentar y acelerar los efectos de su tratamiento hormonal:

Si una persona que se hormona, en mi caso de chica a chico, por mucho que se hormone si no tiene actividad física no es tan notable como si hicieras [...] Yo estoy saliendo a correr y me noto que tengo más aguante y tal, serán por las hormonas. (Fernando)

Del mismo modo, la mayoría de participantes eran conscientes de los efectos secundarios para la salud producidos por el tratamiento hormonal, como retención de líquidos, dificultades hepáticas, mala coagulación sanguínea, insomnio, estrés psicológico o sobrepeso (Bourgeois et al., 2016). Realizar AFD tenía una influencia positiva para mitigar los posibles efectos negativos, tanto físicos como psicológicos, como señalaba Laura: 'Yo tengo que hacer mucho deporte... mucho cardio y cosas así para que el tratamiento hormonal no me afecte'. Así mismo, el estímulo para hacer ejercicio recomendado por los profesionales de la salud fue también un facilitador clave para la mayoría de personas trans, especialmente las mujeres trans, quienes tenían en alta consideración sus recomendaciones:

Porque cuando te dan las hormonas es lo primero que te dice [el endocrino], que hagas deporte y que controles el peso, porque las hormonas tienden a retener líquidos y te hacen coger algo de peso, si no haces nada. (Inma)

Luego yo creo que me ha ayudado mucho [el ejercicio físico] a redistribuir todo el tema de la grasa corporal, porque incluso los propios endocrinos te lo dicen, que si puedes hacer deporte, mejor porque te ayuda a resituarse. (Almudena)

Por último, y a pesar de la fuerte segregación de género existente en los entornos deportivos, algunas de las personas trans entrevistadas también mencionan a los equipos LGBT como facilitadores para practicar AFD. Estos equipos proporcionan un ambiente seguro y amigable y les ayuda a desarrollar ciertas habilidades para la práctica. Darío y Lluena, por ejemplo, recordaron haber sido incluidos, compartiendo afinidad y empatía con el resto de jugadores y jugadoras:

Te sientes integrado en un grupo, ves a gente que es igual que tú que tiene los mismos problemas y sobre todo el acto reivindicativo por protestar por la fobia a lo diferente o al colectivo LGTB. [...] Siempre hay compañerismo, te pasan el balón, todo el mundo juega, hay cambios de equipo, cambiamos de portería, siempre nos quedamos más tiempo pues a tomar algo o a comentar cómo ha ido el partido y demás y pues eso para mí es muy gratificante. (Darío)

Es un club LGTB donde hay de todo, o sea, hay tanto lesbianas como heterosexuales, bisexuales y esto, y entonces que estuviera yo por ahí que no terminaba de cuadrar con nada pues no sobresalía mucho [...] lo escogí porque era un club LGTB y en mi caso como persona trans, mujer en este caso, pues yo en esa época no estaba reasignada, en el sentido de que mi cuerpo, al menos la parte genital, pues podía inducir más que a dudas, algún problemilla y entonces pues escogí ese y dije 'aquí será más fácil que no me pongan trabas' [...] El tener un espacio seguro en el que no tengas que pensar, no tengas que darle vueltas y vas a practicar deporte y sólo deporte. (Lluena)

Estas citas revelan que los equipos y ligas LGBT son entornos de práctica que pueden generar un sentimiento de empatía y seguridad durante la práctica de AFD de las personas trans (Elling-Machartzki, 2017), lejos de las consecuencias negativas de la organización deportiva basada en una fuerte estructura binaria de género. A pesar de esto, la aceptación completa de la diversidad de género se conseguiría con la integración de las personas trans en cualquier entorno de AFD.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio reflejan cómo es la participación en AFD de las personas trans residentes en España. Los principales resultados indican que el 75.5% de las personas trans participan en AFD, siendo mayor el porcentaje en hombres que en mujeres trans. Este porcentaje se reduce cuando hacen pública su identidad de género. Además, las personas trans prefieren los deportes y actividades individuales a los deportes de equipo y tienden a realizar actividades no organizadas.

En este estudio también se han identificado diferentes barreras y facilitadores que influyen en la práctica de AFD de estas personas. Entre las barreras percibidas que dificultan el acceso y la participación se encuentra la importancia de la apariencia corporal para conseguir ser percibida como una persona cisgénero y el miedo a ser ‘descubierto’ en estos contextos deportivos donde la exposición del cuerpo está más marcada. El uso de ropa o elementos especiales para simular u ocultar algunas partes de su cuerpo se convierten en otra barrera que impide realizar práctica deportiva en buenas condiciones. Además, la fuerte segregación sexual imperante en el contexto deportivo, así como algunos espacios e instalaciones binarias, como los vestuarios, son importantes barreras que perjudican directamente en la participación. La discriminación y rechazo que perciben las personas trans en estos espacios deportivos, así como el requisito legal del DNI, son barreras que también limitan su acceso y participación en AFD.

Entre los facilitadores identificados, las personas trans utilizan la AFD como instrumento para conseguir los efectos físicos corporales acordes a su identidad de género. Además, confían en ser físicamente activas para acelerar los efectos físicos del tratamiento hormonal, así como para evitar los posibles efectos secundarios derivados del uso de estos tratamientos. Del mismo modo, las recomendaciones de AFD de profesionales de la salud, en particular de endocrinólogos, son otro

facilitador para involucrarse en la AFD. Los equipos y ligas LGBT ofrecen una alternativa a la rigidez del sistema segregado por género en los entornos deportivos, facilitando la inclusión y participación deportiva de las personas trans.

A pesar de la necesidad de realizar más investigaciones con una muestra mayor de personas trans, así como con una mayor diversidad de identidades de género, los hallazgos encontrados en este estudio contribuyen a comprender la participación deportiva de las personas trans en el contexto español y a tomar medidas que ayuden a mejorar su bienestar y posición en nuestra sociedad. Profesionales del ámbito de la AFD, así como responsables políticos, deben ser conscientes de la importancia de los múltiples beneficios que las personas trans pueden obtener con la práctica física regular. Por ello, deben desarrollar normativas y políticas inclusivas que promulguen entornos positivos y seguros para estimular y facilitar la participación.

La aceptación y reconocimiento social de la diversidad de identidades de género abriría nuevas vías para comprender y satisfacer las necesidades y derechos de todas las personas. La promoción de la AFD no es solo una preocupación por la salud y el bienestar de las personas trans, sino también una cuestión de justicia social. Cualquier individuo o grupo social, incluidas las personas trans, tiene el mismo derecho a participar y a disfrutar de la AFD.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandini, E., Fisher, A. D., Castellini, G., Lo Sauro, C., Lelli, L., Meriggiola, M. C., et al. (2013). Gender identity disorder and eating disorders: Similarities and differences in terms of body uneasiness. *Journal of Sexual Medicine*, 10, 1012–1023.
- Beltrán-Carrillo, V., Devís-Devís, P., Peiró-Velert, C., y Brown, D. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*, 44(1), 3–27.

- Bourgeois, A. L., Auriche, P., Palmaro, A., Montastruc, J. L., y Bagheri, H. (2016). Risk of hormone therapy in transgender people: literature review and data from the French database of pharmacovigilance. *Annales d'endocrinologie*, 77(1), 14-21.
- Braun, V., Clarke, V., y Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. En B. Smith y A. Sparkes (Eds.), *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (pp. 191-206). London: Routledge.
- Buzuvis, E. (2011). Transgender students-athletes and sex-segregated sport: Developing policies of inclusion for intercollegiate and interscholastic athletics. *Seton Hall Journal of Sports & Entertainment Law*, 21(1).
- Caudwell, J. (2014). [Transgender] Young men: Gendered subjectivities and the physically active body. *Sport, Education & Society*, 19(4), 398-414.
- Davey, A., Arcelus, J., Meyer, C., y Bouman, W. P. (2016). Self-injury among trans individuals and matched controls: prevalence and associated factors. *Health & social care in the community*, 24(4), 485-494.
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., Valencia-Peris, A., Fuentes-Miguel, J., López-Cañada, E., y Pérez-Samaniego, V. (2017). Harassment patterns and risk profile in Spanish trans persons. *Journal of Homosexuality*, 64(2), 239-255.
- Dhejne, C., Van Vlerken, R., Heylens, G., y Arcelus, J. (2016). Mental health and gender dysphoria: a review of the literature. *International Review of Psychiatry*, 28(1), 44-57.
- Elling-Machartzki, A. (2017). Extraordinary body-self narratives: Sport and physical activity in the lives of transgender people. *Leisure Studies*, 36(2), 256-268.
- Ellis, C. (2007). Telling secrets, revealing lives: Relational ethics in research with intimate others. *Qualitative inquiry*, 13(1), 3-29.
- Englefield, L., Cunningham, D., Mahoney, A., Stone, T., y Torrance, H. (2016). *Sport, physical activity and LGBT. A study by pride sports for sport England*. Sport England and Pride Sports LGBT Sports and Equity. Recuperado de <https://bit.ly/2tmcZjG>
- Ettner, R., Monstrey, S., y Eyler, E. (2007). *Principles of transgender medicine and surgery*. New York: Haworth Press.
- Eurobarometer. (2014). *Sport and Physical Activity: Report*. Recuperado de <https://bit.ly/2NdIftY>
- Fagrell, B., Larsson, H., y Redelius, K. (2012). The game within the game: Girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and Education*, 24(1), 101-118.
- Gleaves, L., y Lehrbach, T. (2016). Beyond fairness: The ethics of inclusion for transgender and intersex athletes. *Journal of the Philosophy of Sport*, 43(2), 311-326.
- Hargie, O., Mitchell, D., y Somerville, I. (2017). 'People have a knack of making you feel excluded if they catch on to your difference': Transgender experiences of exclusion in sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 52(2), 1-17.
- Hines, S. (2013). *Gender diversity, recognition and citizenship: towards a politics of difference*. New York: Palgrave Macmillan.
- Jones, B. A., Arcelus, J., Bouman, W. P., y Haycraft, E. (2017). Barriers and facilitators of physical activity and sport participation among young transgender adults who are medically transitioning. *International Journal of Transgenderism*, 18(2), 227-238.
- Jones, B. A., Haycraft, E., Bouman, W. P., y Arcelus, J. (2018). The levels and predictors of physical activity engagement within the treatment-seeking transgender population: a matched control study. *Journal of Physical Activity and Health*, 15(2), 99-107.
- Larson, S. (2011). Intersexuality and gender verification tests: The need to assure human rights and privacy. *Pace International Law Review*, 23(1), 214-218.
- Lewis, S. T., y Johnson, C. W. (2011). "But it's not that easy": negotiating (trans)gender expressions in leisure spaces. *Leisure/Loisir*, 35, 115 - 132.
- Ley Orgánica 3/2007. Reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas. 16 de marzo de 2007. Boletín Oficial del Estado. No,65.

- Lucas-Carr, B., y Krane, V. (2012). Troubling sport or troubled by sport. Experiences of transgender athletes. *Journal for the Study of Sports & Athletes in Education*, 6(1), 21-44.
- Millet, N., Longworth, J., y Arcelus, J. (2017). Prevalence of anxiety symptoms and disorders in the transgender population: a systematic review of the literature. *International Journal of Transgenderism*, 18(1), 27-38.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Encuesta de hábitos deportivos en España 2015*. Madrid: Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Muchicko, M., Lepp, A., y Barkley, J. E. (2014). Peer victimization, social support and leisure-time physical activity in transgender and cisgender individuals. *Leisure/Loisir*, 38(3-4), 295-308.
- National LGBT Partnership. (2016). *LGBT people and physical activity: what you need to know*. Recuperado de <https://bit.ly/2RRHE4h>
- National Union of Students (NUS). (2012). *Out in sport. LGBT students' experiences of sport*. Recuperado de <https://bit.ly/1qSmL35>
- Oakleaf, L., y Richmond, L. P. (2017). Dreaming about access: the experiences of transgender individuals in public recreation. *Journal of Park & Recreation Administration*, 35(2), 108-119.
- Pérez-Samaniego, V., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Fuentes-Miguel, J., y Devís-Devís, J. (2017). Sport and physical exercise among Spanish trans persons. En E. Anderson, y A. Travers (Eds.), *Transgender Athletes in Competitive Sport* (pp. 80-89). New York: Routledge.
- Planella, J., y Pie, A. (2015). Pedagogías transfronterizas: cuerpo, cultura y teoría queer. En J. Planella, y A. Pie (Coords.), *Políticas, prácticas y pedagogías trans* (pp. 15-40). Barcelona: Editorial UOC.
- Rueggsegger, G. N., y Booth, F. W. (2018). Health Benefits of Exercise. *Cold Spring Harbor Perspectives in Biology*, 10(7), a029694. doi: 10.1101/cshperspect.a029694
- Schrock, D., Reid, L., y Boyd, E. M. (2005). Transsexuals' embodiment of womanhood. *Gender and Society*, 19(3), 317-335.
- Smith, M., Cuthbertson, S., y Gale, N. (2012). *Out for Sport: Tackling Transphobia in Sport. Transgender Specific Companion Report*. Edinburgh: Equality Network. Recuperado de <https://bit.ly/20ToAnV>
- Soley-Beltrán, P., y Coll-Planas, G. (2011). Having words for everything. Institutionalizing gender migration in Spain (1998-2008). *Sexualities*, 14(3), 334-353.
- Stewart, L., Oates, J., y O'Halloran, P. (2018). "My Voice Is My Identity": The role of voice for trans women's participation in sport. *Journal of Voice*. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2018.05.015>
- Sykes, H. (2011). *Queer Bodies: Sexualities, Genders, and Fatness in Physical Education*. New York: Peter Lang.
- Symons, C., Sbaraglia, M., Hillier, L., y Mitchell, A. (2010). *Come out to play: The sports experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender (LGBT) people in Victoria*. Melbourne: Institute of Sport, Exercise and Activity Living (ISEAL) and the School of Sport and Exercise at Victoria University.
- Tagg, B. (2012). Transgender netballers: Ethical issues and lived realities. *Sociology of Sport Journal*, 29(2), 151-167.
- Travers, A. (2008). The sport nexus and gender injustice. *Studies in Social Justice*, 2(1), 79-101.
- Travers, A., y Deri, J. (2011). Transgender inclusion and the changing face of lesbian softball leagues. *International Review for the Sociology of Sport*, 46(4), 488-507.
- Wellard, I. (2002). Men, sport, body performance and the maintenance of 'exclusive masculinity'. *Leisure Studies*, 21(3-4), 235-247.
- Witcomb, G. L., Bouman, W. P., Brewin, N., Richards, C., Fernandez-Aranda, F., y Arcelus, J. (2015). Body image dissatisfaction and eating-related psychopathology in trans individuals: a matched control study. *European Eating Disorders Review*, 23(4), 287-293.

UN ESTUDIO EXPLORATORIO DE LAS EXPERIENCIAS DE LAS PERSONAS TRANS EN EDUCACIÓN FÍSICA

ELENA LÓPEZ-CAÑADA

DPTO. DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL PLÁSTICA Y CORPORAL (UNIV. VALÈNCIA)

JORGE FUENTES-MIGUEL

PROF. IES ALAMEDA UTIEL

SOFÍA PEREIRA-GARCÍA

DPTO. ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y PSICOLOGÍA SOCIAL

(UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID)

R E S U M E N :

LA LITERATURA COINCIDE EN SEÑALAR QUE LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA (EF) REFLEJA Y REMARCA LAS DESIGUALDADES EXISTENTES EN LA SOCIEDAD. PARA LAS PERSONAS TRANS, LA EF PUEDE RESULTAR ESPECIALMENTE DIFÍCIL DEBIDO A LOS DISCURSOS BINARIOS DEL GÉNERO SOBRE EL CUERPO, EL CURRÍCULUM Y LA CONSTRUCCIÓN DEL ENTORNO. ADEMÁS, NO HAY OTRA MATERIA ESCOLAR EN LA QUE EL CUERPO SEA TAN EXPUESTO Y EN LA QUE UNO MISMO SEA MÁS DEPENDIENTE DE LAS REACCIONES DE LOS “OTROS” CUERPOS. ASÍ, LA EF EMERGE COMO LA ASIGNATURA POTENCIALMENTE MÁS DISCRIMINADORA, EXISTIENDO ESPACIOS Y PRÁCTICAS ESPECIALMENTE PROBLEMÁTICAS DONDE ES MÁS DIFÍCIL EVITAR SITUACIONES DE ACOSO O DISCRIMINACIÓN. NO OBSTANTE, EN EF, LAS PERSONAS TRANS TAMBIÉN PUEDEN ENCONTRAR FISURAS Y OPORTUNIDADES PARA QUE OTRO TIPO DE RELACIONES Y PRÁCTICAS TENGAN LUGAR EN LA ASIGNATURA. EXISTE UNA ESCASEZ DE ESTUDIOS QUE ABORDAN LAS EXPERIENCIAS DEL COLECTIVO TRANS EN EL CONTEXTO DE LA EF Y CÓMO LA SEGREGACIÓN SEXUAL QUE IMPERA EN LAS CLASES Y EL SISTEMA BINARIO DE SEXO-GÉNERO LES AFECTA EN PARTICULAR. CON ESTE FIN, ESTE ARTÍCULO EXPLORA LAS PERCEPCIONES Y EXPERIENCIAS DE 9 PERSONAS TRANS QUE CUANDO CURSARON LA ASIGNATURA DE EF EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL NO HABÍAN HECHO PÚBLICA SUS IDENTIDADES DE GÉNERO. TRAS REALIZAR ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS A LXS PARTICIPANTES, SE TRANSCRIBIERON LAS GRABACIONES Y SE ANALIZARON UTILIZANDO UN ANÁLISIS DE TIPO CATEGÓRICO. EN CONSONANCIA CON LA LITERATURA, LOS RESULTADOS SEÑALAN EL SENTIMIENTO DE SOLEDAD Y DE NO FORMAR PARTE DEL GRUPO, ESPECIALMENTE A PARTIR DE LA PUBERTAD, YA QUE SE PRODUCE UNA MAYOR DIFERENCIACIÓN Y DESARROLLO DE LOS CUERPOS. ADEMÁS, DESTACAN NEGATIVAMENTE LA SEGREGACIÓN SEXUAL DE ESTUDIANTES EN LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS DURANTE LAS CLASES, ASÍ COMO LA FUERTE DEPORTIVIZACIÓN DE

LA ASIGNATURA. EN CAMBIO, OTRO TIPO DE CONTENIDOS, COMO LA EXPRESIÓN CORPORAL, PERMITÍAN LA POSIBILIDAD DE PERFORMAR UNA EXPRESIÓN O ROLES DE GÉNERO DE ACUERDO CON SUS IDENTIDADES. UNA TRANSFORMACIÓN DE LA ASIGNATURA QUE ROMPA CON EL BINARISMO IMPERANTE EN ESTE ÁMBITO ES NECESARIA PARA CONSEGUIR LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO TRANS EN LAS CLASES Y OBTENER LOS BENEFICIOS QUE OFRECE LA EF DE MANERA SEMEJANTE A SUS COMPAÑERXS CISGÉNERO.

PALABRAS CLAVE

EDUCACIÓN FÍSICA, COLECTIVO TRANS, EXPERIENCIAS, EDUCACIÓN INCLUSIVA

RECEPCIÓN: ABRIL 2022
ACEPTACIÓN: MAYO 2022

INTRODUCCIÓN

La escuela es uno de los contextos de socialización primaria donde ocurren interacciones sociales y en el que menores y adolescentes trans emergen como grupos vulnerables con alto riesgo de sufrir violencia y acoso. El informe realizado por la National Transgender Discrimination Survey indica que el 78% del alumnado de América del Norte que hizo pública sus identidades de género durante la educación primaria y secundaria sufrió algún tipo de acoso, y el 35% de dicho alumnado sufre acoso físico (Grant et al., 2011). Otra encuesta escolar realizada en América del Norte señala que el 87% del alumnado trans (edad 14-20 años) sufrió acoso verbal por sus identidades de género y el 53% fue físicamente atacado por la misma razón (Greytak et al., 2009). En España, algunos estudios realizados recientemente también apuntan a que este es un contexto inseguro para las personas trans. La investigación realizada por Devís-Devís et al. (2017) muestra que el 46,2% de las personas trans participantes sufrieron acoso en el contexto educativo, dato que supera el 25% de acoso señalado por la población general española para primaria, secundaria y la enseñanza universitaria. A pesar de estos estudios sobre experiencias generales escolares, existe poca investigación enfocada en conocer las experiencias de las personas trans en la asignatura de Educación Física (EF). El trabajo

autobiográfico pionero de Marin (1987) describe sus miedos durante las clases de EF a principios de los años 60 en vestuarios y en actividades como el baloncesto, el potro o escalada de cuerda. Otro estudio realizado en Estados Unidos indica que para 24 de 25 participantes trans, la EF fue la asignatura más negativa durante su educación primaria y secundaria (Fryrear, 1989). Desvertirse y ducharse en el espacio de los vestuarios fue considerado una experiencia traumática.

Algunos estudios cualitativos destacan que la EF resulta especialmente problemática para el alumnado trans por la fuerte influencia del binarismo de género en sus clases (Neari y McBride, 2021; Scraton, 2018). Otros estudios especifican un amplio rango de experiencias negativas sufridas por el alumnado trans en el ámbito escolar como, por ejemplo, la discriminación, el acoso o no merecer atención (Puche et al., 2013; Sausa, 2005). De acuerdo con Mason-Schrock (1996), las personas trans construyen sus identidades de género en EF a través de historias sobre sus interacciones sociales en la asignatura. Las chicas trans, a través de experiencias traumáticas en situaciones donde formaban grupos, no rindieron adecuadamente en el deporte. Para los chicos trans, estas situaciones se relacionaban con episodios de habilidad deportiva pero también de rudeza en las clases. Más recientemente, Sykes (2011) explora las narrativas de 6 estudiantes canadienses que se autoidentifican como trans, queer o intersexual.

La autora describe situaciones de discriminación, marginación y exclusión sufrida durante las clases y en los vestuarios que les llevó a una pérdida de interés por la asignatura. Detrás de estos ambientes, se encuentran discursos binarios de género sobre los cuerpos, la organización curricular de la asignatura y los espacios. Johnson et al. (2014) también muestran las dificultades que tiene el alumnado trans para manejar sus géneros en situaciones escolares diarias permeadas por el sexismo y el heterosexismo.

Otras investigaciones, por su parte, visibilizan estrategias utilizadas por el alumnado para superar situaciones y ambientes transfóbicos. Por ejemplo, Singh (2013) indaga en las estrategias de resiliencia que jóvenes trans utilizan para responder a los prejuicios que sufren en su vida diaria, incluidas también las que se producen en los centros educativos. Wyss (2004), por su parte, muestra que las personas trans utilizan estrategias de evitación y supervivencia ante situaciones de violencia, entre las que se encuentran no hacer públicas sus identidades o transformar sus cuerpos para adaptarse al binarismo de género, tal y como apuntan también Pereira-García et al (2021).

A pesar del bien social que posibilita la EF, diferentes autorxs coinciden en señalar que esta asignatura reproduce las desigualdades existentes en la sociedad, perjudicando gravemente al colectivo trans (Azzarito y Solmon, 2009). Además, no hay otra asignatura escolar en la que el cuerpo sea tan expuesto y en la que uno mismo sea más dependiente de las reacciones de los “otros” cuerpos (Fagrell, Larsson y Redelius, 2012). Por ello, son necesarias más investigaciones que se centren en conocer las experiencias de las personas trans y en particular en el contexto español. Sykes (2011) destaca la utilidad de estos estudios para ayudar a superar la imaginación transfóbica que permea de forma global la asignatura, afectando al modo en que el profesorado organiza las clases y selecciona el contenido curricular. Además, este tipo de imaginación influye en cómo son socialmente valorados los movimientos corporales del alumnado, cómo se relacionan durante las clases y cómo se construyen socialmente sus subjetividades.

Así, el propósito de este artículo es recoger las memorias e impresiones de un grupo de personas trans adultas sobre sus experiencias en EF durante la educación secundaria. De esta manera podremos identificar problemas y potenciales soluciones para favorecer la inclusión del colectivo trans, habitualmente invisible, y que pueda disfrutar del bien social de la EF.

MARCO TEÓRICO

El concepto de ‘heteronormatividad’ es útil para aproximarnos a las experiencias que presentan las personas trans en el ámbito educativo. Warner (1993) inicialmente acuñó este término para conceptualizar la manera en que la sociedad es organizada de acuerdo al binarismo normalidad heterosexual/ marginalidad homosexual. Desde entonces, el significado de dicho concepto se ha extendido para referirse a un amplio rango de categorías binarias relacionadas con el sexo, el género y la sexualidad que estructura las realidades a través de una lógica binaria.

A partir de los años 90, las teorías queer y post-feministas han analizado el binarismo de género y sus implicaciones en la reconstrucción de las identidades de género, reconociendo el poder que dicha heteronormatividad presenta a la hora de establecer jerarquías entre ambas polaridades (Schneider, 2013).

Así, desde el prisma de la heteronormatividad, quienes son hombres, blancos y heterosexuales son privilegiados sobre las mujeres, las personas negras y homosexuales, definidas como opuestas. Además, dichas categorías se esencializan y se les otorga una serie de cualidades fijas. Por ejemplo, mientras que los hombres son socialmente definidos como agresivos y racionales, las mujeres son construidas como emocionales y débiles. La heteronormatividad, institucionalizada y enraizada en las estructuras de poder produce estas diferencias que no son reales (Butler, 1990).

En un mundo heteronormativo, las personas trans y todas aquellas que no se ajustan al modelo de género binario se convierten en una auténtica amenaza

para este modelo al abrir múltiples posibilidades de creación de nuevos discursos de género (Schilt y Westbrook, 2009; Pérez-Samaniego et al., 2016). Al mismo tiempo, estas personas son consideradas como abyectas por ocupar unos cuerpos inimaginables y sufren violencia por ello. Además, la variedad de identidades de género que engloba el paragua “trans”, deja entrever que podrían surgir potencialmente diferentes discriminaciones sociales dentro del grupo. Hombres y mujeres trans no sufren el mismo nivel de opresión y discriminación. Frecuentemente, las mujeres trans sufren mayores situaciones de acoso que los hombres trans (Factor y Rothblum, 2007; Devís-Devís et al., 2017) y también estas se encuentran inmersas en una sociedad que distingue formas hegemónicas y subordinadas de feminidad. Por ejemplo, las mujeres trans con cuerpos más feminizados son mejor aceptadas que aquellas con cuerpos más andróginos (Elling-Machartzki, 2017). Consideraciones similares deben tenerse en cuenta cuando las identidades de género se entrelazan con otras identidades sociales como la edad, la etnia o la discapacidad, entre otras.

Los centros educativos son instituciones donde se producen procesos de construcción de género que con frecuencia reproducen la heteronormatividad y, por lo tanto, dichos centros juegan un rol esencial en la perpetuación de dualismos que dificultan el desarrollo y el bienestar del alumnado trans. En estos centros, la asignatura de EF se convierte en un contexto especialmente sensible para las personas trans pues sus cuerpos, apariencia, movimientos, habilidades y disposiciones corporales son visiblemente expuestos a prácticas y creencias heteronormativas. Tradicionalmente, las clases de EF han sido espacios muy atravesados por el género. Esta asignatura se ha orientado con frecuencia hacia el sector masculino provocando un efecto adverso. Desde esta perspectiva, la EF es un problema para muchas niñas, ya que no suscita ni interés ni entusiasmo y, por ello, impide la participación en actividades físicas y deportivas dentro y fuera de la escuela. Numerosos estudios exploran las dificultades, la falta de interés y el rechazo que presentan las chicas para participar

en estas sesiones y desvelan las desigualdades de género subyacentes en la asignatura, donde se (re)producen y normalizan las diferencias entre hombres y mujeres y entre aquello que es definido como femenino y masculino (Soler, 2014; Sykes, 2011; With-Nielsen y Pfister, 2011). Tischler y Mc Caughtry (2011) exploran cómo, en la asignatura de EF, la perspectiva de la masculinidad hegemónica afecta de manera negativa a aquellas masculinidades que no cumplen con dichos estándares y son desacreditadas dentro de la forma dominante, marginando a aquellos niños que no se comportan de tal forma. Del mismo modo, los rasgos homosexuales son rechazados respecto a los que se consideran heterosexuales (Clarke, 2006). Por tanto, lxs niñxs que no siguen los estándares definidos socialmente encuentran dificultades para ubicarse dentro de su grupo de iguales.

La heteronormatividad imperante en EF es clave para contextualizar las experiencias que tienen las personas trans en esta asignatura. A pesar de que cada vez existe una mayor visibilización del colectivo en estos espacios y una mayor preocupación por su inclusión, también desde políticas educativas, lo cierto es que se desconocen las experiencias que tiene dicho alumnado en la asignatura. Conocer estas experiencias es esencial para poder crear normativas y prácticas educativas que favorezcan el disfrute y bienestar del alumnado trans en el contexto español.

METODOLOGÍA

Se realizaron 43 entrevistas semidirigidas a personas trans (transsexuales y transgéneros) en el marco del Proyecto “Educación Física, Deporte y Transgénero: el ejercicio físico en la (re)construcción y transición de las identidades transexuales y transgeneristas” (DEP2011-28190). Para la realización de este trabajo, el equipo de investigación seleccionó nueve entrevistas por consenso, atendiendo a los criterios siguientes:

- a) La búsqueda de un equilibrio en cuanto al género autodefinido de lxs participantes (cuatro hombres y cinco mujeres trans).

- b) Las personas participantes debían haberse formado en el sistema educativo escolar español.
- c) Amplia variabilidad de edad (entre 23 y 62 años).
- d) La riqueza de la información aportada en las entrevistas.
- e) La publicidad de sus identidades de género no debió realizarse durante su etapa escolar.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora, fueron grabadas con una grabadora de audio y fueron realizadas en lugares de confianza elegidos por las personas entrevistadas, tales como cafeterías, parques o sus propios hogares. Una vez transcritas las analizaron dos personas del equipo con la ayuda del programa Nvivo, versión 10.

Posteriormente, el resultado del análisis se discutió en el seno del equipo. Como el propósito del estudio era explorar las experiencias de un grupo de personas trans, utilizamos un análisis temático, es decir, la identificación de temas comunes, fruto del proceso inductivo de obtención de categorías. Esta forma de análisis es particularmente adecuada para realizar una interpretación de datos que refleje experiencias heterogéneas sobre realidades similares. El análisis temático permite aproximarse a las historias de las personas trans mostrando matices y complejidades y es recomendada además para aproximarse a realidades desconocidas o temas poco investigados (Braun y Clarke 2006; Braun et al., 2016; Hsieh y Shannon, 2005; Vaismoradi et al., 2013). La forma elegida de representación de los datos es el relato realista.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Para realizar esta investigación cualitativa, se tuvo en cuenta la aproximación ética planteada por Tracy (2010). De acuerdo con esta autora, dicha aproximación no debe realizarse de manera sistemática, sino que debe atenderse a diferentes consideraciones éticas que surgen en diferentes etapas del proceso de investigación y que clasifica como ética procesual, situacional, relacional y de salida.

La ética procesual hace referencia a consideraciones éticas generales marcadas por las instituciones. En este sentido, esta investigación se sometió al Comité Ético de la Universitat de València, la cual aprobó el diseño del proyecto por ser respetuoso con los derechos humanos fundamentales de las personas participantes en el estudio. También facilitamos a estas personas un consentimiento informado donde se recogía información relevante del proyecto de investigación, así como riesgos y beneficios de su participación. Todas las personas firmaron dicho consentimiento y durante la grabación de las entrevistas se les volvió a informar de sus derechos y el carácter voluntario y anónimo de la investigación. Se les recordó que no estaban obligadas a contestar a todas las preguntas realizadas durante la entrevista y que podían abandonar esta en cualquier momento. De acuerdo con Sparkes y Smith (2013), estas recomendaciones institucionales son necesarias, pero no son suficientes, para garantizar una investigación ética. Durante la investigación surgen lo que Tracy (2010) denominó como ética situacional, dilemas que emergen durante el trabajo de campo y muchas de las cuales son impredecibles. En concreto, la investigación con personas trans requiere tener en cuenta la variedad de identidades de género existentes, no uniformar sus experiencias, utilizar un lenguaje inclusivo y no plantear sus procesos de transición como lineales o con una inequívoca trayectoria.

La investigación también requirió tener en cuenta la ética relacional que alude a las acciones directas que realizan las personas investigadoras durante el trabajo de campo con el fin de no perjudicar o crear daños innecesarios a las personas entrevistadas. Con este fin, cuando se valoraron que algunas preguntas delicadas podían ser particularmente hirientes o dañinas para las personas trans entrevistadas, se optó por no formularlas. Esto ocurrió especialmente con participantes que estaban teniendo procesos duros de aceptación de sus propias identidades de género o con una alta presión social.

Por último, la ética de salida hace referencia a la fase posterior a la recogida de datos y hasta la publicación de los resultados. Una vez transcritas las

entrevistas, se les envió para que pudieran añadir, eliminar o matizar lo que considerasen necesario. También se compartieron con colectivos LGTB algunas publicaciones realizadas como muestra del compromiso con este colectivo.

RESULTADOS

Relaciones sociales en el entorno escolar

Por lo general, las relaciones sociales que lxs participantes de este estudio han tenido durante su etapa educativa no son muy ricas, caracterizándose por la soledad. Estas situaciones se producen especialmente con la llegada de la pubertad. Llurena, Carolina y Carlos, afirman que en el colegio, cuando eran más pequeñxs, se sentían integradx en el grupo de menores correspondiente a su identidad de género. Pero esa aceptación no duró mucho. Llurena explica que ese cambio se debió a una mayor concienciación de las diferencias sexuales:

En esa época ya habían pasado los 9 años y ya tenía claro que me habían definido como hombre y que eso implicaba ciertas cosas de diferencia.

Cuando se produce esa segregación surgen sentimientos de soledad y aislamiento. Estos sentimientos, por una parte, eran originados por la ausencia de un sentido de pertenencia hacia el alumnado de su mismo sexo biológico, con el que socialmente debían identificarse. Lucas afirma, “siempre fui un poco distante” y Carolina también hace referencia a estas dificultades cuando comenta, “yo no me sentía parte del grupo, ni el grupo realmente me sentía como una más, porque no lo era”. Para unxs, esa segregación les obligaba a permanecer junto a un grupo no deseado y para otrxs, que intentaron relacionarse con el grupo al que se sentían pertenecer, dicha segregación les condujo a vivir situaciones de marginación por no cumplir con las normas de género socialmente aceptadas, como señala Antonio:

Sí, porque las niñas me discriminaban más que los niños, sí. Porque mi comportamiento

era tremendamente masculino, entonces me decían cosas como “las niñas no escupen” o yo era bastante agresiva entre comillas (...). Y nada era un poco una situación... pues me sentía muy solo

Desde el momento en que su ruptura con las normas de género es percibida por su grupo de iguales, sufren de forma sistemática exclusión y violencia verbal, física y psicológica (Puche et al., 2012). Estas experiencias de rechazo y aislamiento eran bastante comunes durante el periodo de escolarización de las personas entrevistadas y se intensificaban durante los recreos y las clases de EF, entornos donde había mayor interacción entre el alumnado y emergían más espontáneamente las relaciones sexistas (Soler, 2014). Como apunta Lucas:

me sentía un poco solo en el sentido... Sobre todo [en] asignaturas así como Educación Física o cosas que necesitas hacer grupos... 'mierda, y ahora qué hago', me quedaba un poco colgado...

Las actividades y su separación por sexos

En las entrevistas, muchas de las personas participantes mencionaban los deportes como el único o el tipo predominante de actividades realizadas en las clases, lo que refleja la deportivización de la EF durante las últimas décadas (Taboas y Rey, 2009). Sólo unxs pocxs recuerdan haber realizado actividades de expresión y danza o actividades en la naturaleza. Sin embargo, prácticamente la totalidad menciona experiencias y situaciones relativas a la separación sexual de la escuela y de las actividades físico-deportivas en las clases de EF. Así lo expresa Jorge:

(E)ra un colegio mixto pero siempre nos tenían separados y para hacer la Educación Física después...los niños se ponían a jugar a fútbol, y las niñas se ponían a jugar a la cogida o a los elásticos

Como nos indican lxs participantes, se diferenciaban actividades físico-deportivas para chicos y chicas. El

fútbol, especialmente, y otras actividades atléticas como correr o lanzar eran las de los chicos y la goma, el balón prisionero, el voleibol, la comba o la gimnasia rítmica eran las actividades de las chicas, según los centros. Esta división se asumía de forma ‘natural’, tanto en las clases de EF como en los recreos y reflejaba la heteronormatividad imperante en las sociedades occidentales que perjudicaba especialmente a quienes no cumplían ese modelo. A Lucas, por ejemplo, le desesperaba que el profesorado dejara el baile para las chicas y el deporte para los chicos:

Hubo una [profesora], que [...] le dio por hacer las cosas éstas de bailar, de batukas [...] Y yo [estaba] fatal... claro, yo pensaba, ‘pero ¿por qué? O sea, ¿por qué me están separando a los tíos que se van a hacer fútbol, básquet, bádminton, tenis... lo que les dé la gana, y las tías tenemos que estar aquí pringando haciendo un baile de mierda que no le importa a nadie?’.

Cuando el alumnado trans se negaba a participar en determinadas actividades, el profesorado recurría a la autoridad o cedía, según los casos. En alguna ocasión se producía un ninguneo por parte del profesorado que, curiosamente, les permitía sobrevivir en un entorno hostil. Con estas palabras lo cuenta Verónica:

yo creo que él se daba cuenta de quien valía para una cosa y lo seleccionaba para que siguiera ¿no?, y aunque no... pues tampoco nos obligaban [a hacer una actividad]

La división de las actividades por sexos estaba tan asumida en el entorno escolar que, tanto el alumnado de clase como el profesorado, mantenían cierta complicidad por mantener el *status quo*, incluso en situaciones delicadas para la integridad física de lxs estudiantes. Así lo refleja Carlos:

en mi caso los profesores veían que me estaban pegando en el recreo [...] No hacían absolutamente nada y se lavaban las manos. Yo era el culpable de todo por lo visto, porque era el que quería jugar al fútbol y claro, [...] era yo, ‘la única chica’ que quería jugar al fútbol.

Así, en las rutinas diarias de la asignatura se falla en el reconocimiento de la multiplicidad de género y la inclusión (Caudwell, 2014; Franco, 2016). Únicamente cuando el profesorado permitía la realización de actividades mixtas, surgían en algunas ocasiones nuevas posibilidades para la participación de personas trans, como comenta Lucas:

Por ejemplo, si [...] se hacían bailes conjuntos, allí pringábamos todos... [Pero si] faltan niños... (risas)[...] Yo siempre decía ‘yo, yo, yo me visto de niño, no pasa nada. No tengo ningún problema en vestirme de niño’.

Como se aprecia en el fragmento de la entrevista, esto ocurría especialmente en actividades no deportivas. En este caso, en concreto a través del baile se pueden producir nuevas relaciones y que el alumnado se abra a nuevas identificaciones que contravengan los valores tradicionales binarios heteronormativos (Pereira-García et al., 2022)

Las actitudes hacia la asignatura y el acoso

Muchxs de lxs informantes de este estudio manifiestan actitudes negativas o ambivalentes hacia las clases de EF. Ellas, como muchas mujeres en este ámbito, tendrían a subestimar sus capacidades físicas (Young, 2005) y, especialmente, asociaban dichas actitudes a la incompetencia motriz en las actividades físicas:

era una pequeña frustración porque me sentía más distinta aún que en otros contextos, más débil... yo nunca he sido una persona especialmente fuerte o que destacara en eso, mientras sí lo era en otros ámbitos (Carolina)

saltar el potro, eso sí que me daba miedo, había que dar un salto en... no sé cómo se llama, que empuja... y entonces me daba miedo. El profesor una vez sí que me dijo “venga, venga, tienes que intentarlo” y yo no pude, me quedé arriba y parece que me frustró un poco, me frustró un poco no poder hacerlo, pero no, aparte de eso no... y subir las cuerdas, eso de subir al techo, tampoco era capaz, la verdad (Verónica)

No las hacía porque no, no las hacía por eso, por miedo, no sé, era algo...no me sentía capaz [...] te obligaban ¿no? "Porque tienes que participar, porque tal..." y siempre me negaba (Rosa)

Para otrxs, la discriminación percibida por ser elegidx siempre en último lugar en la formación de equipos se encuentra detrás de algunas actitudes negativas hacia la asignatura. Carlos decía que le elegían siempre después de todos los chicos y antes que las chicas, mientras que Carolina, que se sentía poco competente en las actividades, vivía así ser elegida de las últimas:

cuando ves que eligen a todos en los equipos y que nadie te quiere (sonríe), es una situación un poco extraña y más si en otro contexto, una hora antes, en otra asignatura eres una persona que destaca

Además, en la asignatura de EF se propician situaciones donde el control del profesorado es menor, lo que favorece el acoso verbal, tal y como indican Symons et al. (2010). De hecho, algunxs participantes señalaron tener experiencias de acoso y discriminación cuando el profesorado no tenía el control total de la clase e incluso a veces fuera de las clases:

En mi caso no tengo excesivos buenos recuerdos con la clase de educación física, por el tema no tanto del deporte que hiciese, sino que como eran situaciones donde determinados chavales aprovechaban para meterse conmigo pues terminabas por no querer hacer una actividad (Gloria)

en segundo curso o por ahí, había un chico que la tomó conmigo y empezó a insultarme y salíamos del colegio y me seguía, me insultaba (Raquel)

En otros casos, esas actitudes negativas se asociaban a un cierto rechazo por el contacto físico que suponen las prácticas físicas. Para Llurena, "el contacto físico me daba mucha cosa". En este sentido, Lucas relata

había mucho contacto, digamos, los típicos ejercicios 'pues cógete con otro compañero y haces no sé qué...'. Vale, pues ya no me gustaba porque era contacto. Y claro... como no me sentía bien con mi cuerpo, mucho menos que alguien me tocara.

Por el contrario, algunas de las personas entrevistadas manifiestan actitudes positivas hacia la asignatura, pero siempre con un regusto amargo. Como señala Carlos:

Era mi [asignatura] favorita, pero al mismo tiempo... a ver, yo me sentía rechazado por los compañeros porque siempre les ganaba a todos.

Vestuarios: Un espacio sexuado

Los espacios más problemáticos de los que hablan nuestros participantes, en el ámbito escolar y en concreto en el área de EF, son los baños y vestuarios, es decir, los espacios sexuados. En sus discursos se percibe cómo el uso de vestuarios diferenciados por sexos es normalizado y reproducido por el alumnado y profesorado. Se aprecia que cuando las identidades de género no se corresponden con el sexo asignado al nacer, surge el conflicto y la incomodidad, como apuntan otrxs autorxs (Puche et al., 2012). La mayoría de participantes recuerdan negativamente el uso de los vestuarios, siendo momentos de máximo nerviosismo y vergüenza:

Sí que entraba más de una vez, pero me sentía muy nervioso en el de chicas. Y en el de chicos tampoco entrabas porque como no.... tu nombre era tal, pues no entrabas. Entonces me sentía súper nervioso en el vestuario de chicas, es una tensión tremenda, sí (Antonio)

Ante esta tensión percibida, se producía una búsqueda de estrategias por parte de lxs participantes, algunxs se cambiaban cuando no había nadie, antes o después que sus compañerxs. Otrxs, como Jorge, directamente ponían excusas para no entrar, "no traje la ropa de cambio, o me despisté...", o Verónica, que procuraba no desnudarse del todo, "yo siempre el pantaloncito corto no me

lo quitaba, me daba vergüenza, me quitaba la camiseta o lo que fuera y me iba directamente hacia la calle”. Estas experiencias negativas vividas en los vestuarios, cuando además van acompañadas de discriminación o exclusión pueden producir en el alumnado una pérdida total del interés hacia la asignatura de EF e impedir su desarrollo educativo y social (Sykes, 2011).

COMENTARIOS FINALES

Conocer las experiencias y percepciones que han tenido las personas trans en la asignatura de EF permite visibilizar una realidad todavía escondida en el contexto educativo e identificar ciertos problemas y dificultades, proporcionando así información crucial para mejorar la situación que vive este colectivo y establecer estrategias y políticas educativas y sociales que favorezcan su participación e inclusión en las clases.

Los resultados resaltan la fuerte segregación sexual que impera en las clases de EF y que es asumida como ‘normal’ por la comunidad educativa, tanto por la mayor parte del profesorado como por la del alumnado. Entre el alumnado trans emergían sentimientos de frustración, desagrado y desmotivación cuando realizaban actividades fuertemente divididas por sexo, ya que no encajaban sus cuerpos con la visión sexo-género-deseo dominante y obligatoria, tal como describe Butler (1993). Según el género, los chicos trans mostraban mayor interés y destreza por las actividades desarrolladas en la asignatura que las chicas trans, las cuales manifestaban desinterés, frustración y escasa habilidad. La perspectiva de la masculinidad hegemónica que tradicionalmente ha dominado en el deporte y en la propia asignatura, provoca la reproducción y normalización de las diferencias entre hombres y mujeres y entre lo que se define como femenino y masculino (Sykes, 2011).

Como Halberstam (2005) apunta, las personas trans se enfrentan a múltiples exclusiones, tanto en el deporte como en la EF, las cuales implican un rechazo del cuerpo y la abyección

de participantes trans. Esta abyección es evidente a nivel institucional y político, así como en las interacciones individuales entre el alumnado. Según nuestros resultados, el hecho de que la mayoría de las clases de EF se desarrollen en un entorno donde –ya sea en un gimnasio o en el patio del colegio– se produzca mayor interacción entre lxs estudiantes, facilita la discriminación y el acoso del alumnado trans. Estos problemas surgen como resultado de una falta de comprensión y conocimiento sobre la diversidad de identidades de género y, en particular, sobre las personas trans (Symons et al., 2010; Sykes, 2011). Esta ignorancia conlleva una serie de prejuicios que dificultan la participación de este colectivo en las clases.

Al igual que en otros estudios (Caudwell, 2014; Sykes, 2011), el vestuario fue el espacio más problemático para nuestros participantes. Su uso les provocaba momentos de máximo nerviosismo y vergüenza. Las excusas, el menor esfuerzo y hacer uso de estos espacios antes o después que el resto, eran algunas de las estrategias utilizadas para evitar el uso compartido con sus compañeros y compañeras. Ofrecerles facilidades en estos espacios que atiendan sus necesidades, creando baños y vestuarios neutros, con cabinas individuales, son algunas de las sugerencias que, por ejemplo, las personas trans recomiendan para mejorar los campus en las universidades de USA (Seelman, 2014).

Ante los resultados extraídos y conociendo las experiencias negativas que sufre este colectivo en el ámbito escolar y durante las clases de EF, se torna necesaria una reflexión crítica por parte de toda la comunidad educativa para que se adopten medidas que eviten la frustración y desamparo de este alumnado y facilitar su pleno desarrollo personal. Especialmente, se requiere la necesidad de cambiar la formación del profesorado de EF para que tenga las herramientas y experiencias necesarias en la consecución de este cambio, y adquiera la sensibilización para detectar y actuar ante estas situaciones, así como mejorar la calidad y eficacia de todo el sistema educativo a través de la apuesta por una educación inclusiva y en

diversidad. Como afirman Azzarito y Katzew (2010), para fomentar una nueva cultura de género es crucial reconocer la fluidez de las identidades, las cuales están interconectadas con las feminidades y masculinidades, y que toman forma a través de la práctica física

Respecto a las limitaciones de este estudio, es importante señalar que ninguno de los participantes de esta investigación habían realizado el proceso de transición durante su etapa escolar y, por tanto, no estaban viviendo con el género deseado. En un futuro, sería interesante conocer las experiencias de personas trans que hayan hecho el tránsito durante su etapa educativa, y así establecer si las experiencias durante las clases de EF varían o no respecto a quienes no hicieron públicas sus identidades de género en los centros educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azzarito, L., y Solmon, M. (2009). An investigation of students' embodied discourses in physical education: A gender project. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(2), 173–191 doi:10.1123/jtpe.28.2.173
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., Clarke, V., y Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. En B. Smith y A. Sparkes (Eds.), *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (pp. 191–206). Routledge.
- Butler, J. (1990). Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity. Routledge.
- Caudwell, J. (2009). Queer-in the sociology of sport. En N. Giffney y M. O'Rourke (Eds.) *The Ashgate Research Companion to queer theory* (pp. 219–236). Ashgate Publishing
- Caudwell, J. (2014). [Transgender] Young Men: Gendered Subjectivities and the Physically Active Body. *Sport, Education and Society*, 19(4), 398–414. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.672320>
- Clarke, G. (1998). Queering the pitch and coming out to play: Lesbians in physical education and sport. *Sport, Education and Society*, 3(2), 145–160. doi:10.1080/1357332980030202
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Aprendizaje, 123. Visor.
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., Valencia-Peris, A., Fuentes-Miguel, J., López-Cañada, E., & Pérez-Samaniego, V. (2017). Harassment Patterns and Risk Profile in Spanish Trans Persons. *Journal of Homosexuality*, 64(2), 239–255. <http://dx.doi.org/10.1080/00918369.2016.1179027>.
- Elling-Machartzki, A. (2017). Extraordinary Body-self Narratives: Sport and Physical Activity in the Lives of Transgender People. *Leisure Studies*, 36(2), 256–268.
- Factor, R. J., y Rothblum, E.D. (2008). A Study of Transgender Adults and Their Nontransgender Siblings on Demographic Characteristics, Social Support, and Experience of Violence. *Journal of LGBT Health Research*, 3(3), 11–30.
- Fagrell, B., H. Larsson, & K. Redelius. (2012). The Game Within the Game: Girls' Underperforming Position in Physical Education. *Gender and Education*, 24(1), 101–118.
- Franco, N. (2016). A Educação Física como Território de Demarcação dos Gêneros Possíveis: Vivências Escolares de Pessoas Travestis, Transexuais e Transgêneros. *Motrivivência*, 28(47), 47–66.
- Fryrear, V. L. (1989). *Transsexual Students in the Classroom: Implications for Teachers, Counselors and Administrators*. ED.D. thesis, Seattle University, Dissertation Abstracts International, Vol. 50-10B, 4794
- Grant, J. M., Mottet, L.A., Tanis, J.T., Harrison, J., Herman, J.L., y M. Keisling. (2011). *Injustice at Every Turn: A Report of the National Transgender Discrimination Survey*. National Center for Transgender Equality and National Gay and Lesbian Task Force.
- Greytak, E. A., Kosciw, J. G., y Diaz, E. M. (2009). *Harsh Realities: The Experiences of Transgender Youth in Our Nation's Schools*. Gay, Lesbian and Straight Education Network.

- Haynes, F. (2001). Introduction. En F. Haynes & T. McKenna (Eds.). *Unseen genders: Beyond the binaries* (pp. 1-16). Peter Lang
- Hsieh, H., y Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288.
- Johnson, C. W., Singh, A.A., y Gonzalez, M. (2014). It's Complicated? Collective Memories of Transgender, Queer, and Questioning Youth in High School. *Journal of Homosexuality*, 61(3), 419-434
- King, S. (2008). What's queer about (queer) sport sociology now?. *Sociology of Sport Journal*, 25(4), 419-442.
- Marin, M. (1987). *Le Saut de l'Ange*. Fixot.
- Mason-Schrock, D. (1996). Transsexuals' Narrative Construction of the "True Self". *Social Psychology Quarterly*, 59(3), 176-179
- Neary, A., y McBride, R.S. (2021). Beyond inclusion: trans and gender diverse young people's experiences of PE and school sport. *Sport, Education and Society*. DOI: 10.1080/13573322.2021.2017272
- Pereira-García, S., Devís-Devís, J., López-Cañada, E., Fuentes-Miguel, J., Sparkes, A. C., y Pérez-Samaniego, V. (2021). Exploring Trans People's Narratives of Transition: Negotiation of Gendered Bodies in Physical Activity and Sport. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9854. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18189854>
- Pereira-García, S., López-Cañada, E., y Elling-Machartzki, A. (2022). Dancing Queer Tango: An Experience of Queer Pedagogy in PESTE. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(1), 99-109.
- Pérez-Samaniego, V., Fuentes-Miguel, J., Pereira-García, S., y Devís-Devís, J. (2016). Abjection and Alterity in the Imagining of Transgender in Physical Education and Sport: A Pedagogical Approach in Higher Education. *Sport, Education and Society*, 21(7), 985-1002.
- Puche, L., Moreno, E., & Pichardo, J.I. (2013). Adolescentes Transexuales en la Escuela. Aproximación Cualitativa y Propuestas de Intervención desde la Perspectiva Antropológica. En O. Moreno & L. Puche (Eds.), *Transexualidad, Adolescentes y Educación: Miradas Multidisciplinares* (pp. 189-265). Egales
- Ruíz Pérez, J. M. (2000). Aprender a ser incompetente en Educación Física: Un enfoque psicosocial. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 60, 20-25.
- Sausa, L. A. (2005). Translating Research into Practice: Trans Youth Recommendations for Improving School Systems. *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, 3(1), 15-28.
- Schilt, K., y Westbrook, L. (2009). Doing Gender, Doing Heteronormativity: 'Gender Normals,' Transgender People, and the Social Maintenance of Heterosexuality. *Gender and Society*, 23(4), 440-464.
- Schneider, B. (2013). Heteronormativity and Queerness in Transnational Heterosexual Salsa Communities. *Discourse and Society*, 24(5), 553-571.
- Scraton, S. (2018). Feminism(s) and PE: 25 years of shaping up to womanhood. *Sport, Education and Society*, 23(7), 638- 651. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1448263>
- Singh, A. A. (2013). *Transgender Youth of Color and Resilience: Negotiating Oppression and Finding Support*. *Sex Roles*, 68, 690-702.
- Soler, S. (2014). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 21(1), 31-42. doi:10.1174/113564009787531253
- Sparkes, A., y Smith, B. (2013). *Qualitative research methods in sport, exercise and health. From process to product*. Routledge.
- Sykes, H. (2011). *Queer Bodies. Sexualities, genders and fatness in physical education*. Peter Lang.
- Symons, C; Sbaraglia, M., Hillier, L., y Mitchell, A. (2010). *The Sports experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender (LGBT) people in Victoria*. Institute of Sport, Exercise

- and Activity Living (ISEAL) y the School of Sport and Exercise at Victoria University. Recuperado de <http://goo.gl/hSuGL>
- Taboas, M.I. y Rey, A. (2009). La deportivización del curriculum de educación física en las imágenes de los libros de texto de la ESO. *Kronos: enseñanza de la actividad física y el deporte*, 16(8), 71-74.
- Tischler, A., y N. McCaughy. (2011). PE Is Not for Me: When Boys' Masculinities Are Threatened. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), 37-48
- Tracy, S. (2010). Qualitative quality: Eight "Big-Tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., y Bondas, T. (2012). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Science*, 15, 398-405.
- Warner, M. (1993). *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory*. University of Minnesota Press.
- With-Nielsen, N., y Pfister, G. U. (2011). Gender constructions and negotiations in physical education: case studies. *Sport, Education and Society*, 16(5), 645-664. doi: 10.1080/13573322.2011.601145
- Wyss, S. (2004). 'This Was My Hell': The Violence Experienced by Gender Non-conforming Youth in US High Schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(5), 709-730

EXPERIENCIAS DE LAS PERSONAS TRANS EN LOS VESTUARIOS DEPORTIVOS. UN ESPACIO DE INTERVENCIÓN DESDE EL TRABAJO SOCIAL

SOFIA PEREIRA-GARCÍA

INVESTIGADORA POSTDOCTORAL DPTO ANTROPOLOGIA SOCIAL Y PSICOLOGIA
SOCIAL UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

JOSÉ DEVÍS-DEVÍS

DPTO. EDUCACIÓ FÍSICA I ESPORTIVA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

VÍCTOR PÉREZ-SAMANIEGO

DPTO. EDUCACIÓ FÍSICA I ESPORTIVA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

R E S U M E N

LAS PERSONAS UTILIZAMOS VESTUARIOS EN DIFERENTES ESPACIOS Y CONTEXTOS DEPORTIVOS. POR LO GENERAL, ESTOS ESPACIOS SON ALTAMENTE SEXUADOS Y ESTÁN PENSADOS PARA QUE MUJERES Y HOMBRES CISEXUALES LOS UTILICEN DE FORMA SEPARADA. POR SU FUERTE CARÁCTER SEXUADO, LOS VESTUARIOS GENERAN INCOMODIDAD Y CONFLICTO EN AQUELLAS PERSONAS EN LAS QUE SU IDENTIDAD DE GÉNERO NO CORRESPONDE CON SU SEXO ASIGNADO AL NACER. DE HECHO, DIVERSOS ESTUDIOS HAN CONSIDERADO ÉSTOS COMO UNO DE LOS ESPACIOS MÁS PROBLEMÁTICOS PARA LAS PERSONAS TRANS. EN CONCRETO, LOS VESTUARIOS QUE NO CUENTAN CON MECANISMOS QUE VELEN POR LA PRIVACIDAD DE LOS CUERPOS, EXIGEN SU EXPOSICIÓN PÚBLICA, CONTROL Y VIGILANCIA. LAS REACCIONES SOCIALES QUE SUSCITA DICHA EXPOSICIÓN EN LAS PERSONAS QUE OCUPAN ESTOS ESPACIOS SON CLAVE PARA COMPRENDER CÓMO ESTOS ESPACIOS AFECTAN ESPECIALMENTE A LA AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO DE LAS PERSONAS TRANS ASÍ COMO SU VINCULACIÓN CON EL DEPORTE Y LA ACTIVIDAD FÍSICA. PARA CONOCER LAS EXPERIENCIAS Y SITUACIONES QUE TIENEN LUGAR EN LOS VESTUARIOS DEPORTIVOS, EN ESTE ESTUDIO ANALIZAMOS 43 ENTREVISTAS SEMIDIRIGIDAS REALIZADAS A PERSONAS TRANS. LOS RESULTADOS MUESTRAN QUE ESTOS ESPACIOS SON RELEVANTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO DE LAS PERSONAS TRANS Y QUE EL MALESTAR E INCOMODIDAD QUE SIENTEN EN ELLOS AFECTA A SU GRADO DE COMPROMISO Y DISFRUTE CON LAS PRÁCTICAS FÍSICO-DEPORTIVAS. LAS INSTITUCIONES DEPORTIVAS Y LXS TRABAJADORXS SOCIALES DEBEN TENER EN CONSIDERACIÓN ESTAS EXPERIENCIAS SI DESEAN PROMOCIONAR EL DEPORTE Y LA ACTIVIDAD FÍSICA EN LAS PERSONAS TRANS. LOS VESTUARIOS SE CONVIERTEN PUES EN ESPACIOS DE INTERVENCIÓN SOCIAL PARA MEJORAR EL ACCESO Y DISFRUTE DE LAS PERSONAS TRANS EN ESTOS ESPACIOS DEPORTIVOS.

PALABRAS CLAVE

DUCHAS, EDUCACIÓN FÍSICA, TRANSFORMACIÓN SOCIAL, CUERPOS, TRANSGÉNERO

RECEPCIÓN: ABRIL 2022
ACEPTACIÓN: MAYO 2022

INTRODUCCIÓN

Muchas personas trans señalan que utilizar vestuarios no sólo es una experiencia negativa, sino también una barrera para acceder e implicarse en prácticas físicas o deportivas (Devís-Devís et al., 2018; López-Cañada et al., 2021; Pérez-Samaniego et al., 2019). De acuerdo con varios estudios, el origen de estas dificultades y experiencias reside en el modo en que estos espacios están estructurados (Patel, 2017). La mayoría de las instalaciones deportivas contemplan dos vestuarios posibles organizados según el sexo de las personas practicantes, existiendo vestuarios masculinos y femeninos. Su estructura arquitectónica, basada en la idea de que el sexo humano es binario, visible y natural (Cavanagh, 2010), acaba excluyendo a las personas con cuerpos no normativos, entre los que se incluyen las personas no binarias y a aquellas que no se identifican con el sexo asignado al nacer. De este modo, los vestuarios y baños son espacios sociales con capacidad de producir significados, ya que se trata de espacios contruidos desde la cisnormatividad y para (re) producirla. De ahí que participen en el sistema de discursos, normas y creencias que establece la inmutabilidad de las identidades de género y la existencia de un orden binario, basado en el sexo asignado a las personas al nacer (McBride y Neary, 2021; Shelton y Dodd, 2020).

Dado que estos espacios marcan visiblemente las diferencias de género, facilitan que los hombres y las mujeres sean identificados mediante caracteres sexuales secundarios masculinos y femeninos, al tiempo que contribuyen a desidentificar o excluir a las personas trans o que son socialmente 'leídas'

como tales (Serano, 2020). Esto puede dar pie a situaciones de incomodidad y de máxima tensión para personas trans, incluyendo agresiones homofóbicas y/o transfóbicas (Cavanagh, 2010). Estas situaciones pueden afectar a su grado de compromiso con la actividad física y el deporte en particular, pero también pueden impedir su acceso y participación a todos aquellos espacios no deportivos en los que sea preciso el uso de vestuarios, como pueden ser otros contextos laborales y de ocio. La promoción de la inclusión y participación de las personas trans en la vida social y concretamente en el ámbito de los servicios y prácticas físico-deportivas, no puede contemplarse sin tener en cuenta los vestuarios como espacios de intervención en sí mismos. Saravia (2019), partiendo de la obra de Lefevre, señala que los espacios también son ámbitos de acción para el campo del Trabajo Social y no como una simple opción sino como una dimensión ineludible de la intervención profesional. Así, para lograr cambios sociales duraderos en el tiempo la actuación de los trabajadores sociales no sólo debe afectar al ámbito de la interacción social, sino también al contexto estructural (social, institucional y físico) (Saravia, 2019).

Por ello, en este artículo profundizamos en las experiencias corporales que 43 personas trans entrevistadas han tenido en los vestuarios y baños cuando han querido participar en actividades físicas y deportivas en contextos de ocio o de la educación física escolar (EF). Conocer y comprender dichas experiencias resulta clave para remover los obstáculos que las personas trans se encuentran en estos espacios para lograr el acceso y disfrute de este colectivo humano en el ámbito de la EF y el deporte.

MARCO TEÓRICO

Como práctica cotidiana, el uso de los vestuarios se realiza, generalmente, de manera automática e irreflexiva por las personas cisgénero. La división sexual de los vestuarios es asumida como natural y se apoya en el supuesto de que dicha organización es necesaria para garantizar la seguridad de las mujeres y la privacidad de un sexo respecto del otro (Barnett et al., 2018). Así, estos espacios se configuran bajo estándares heterosexuales y la presunción de que mujeres y hombres no pueden compartir espacios de desnudez fuera de las relaciones sexuales (Barnett et al., 2018; Sykes, 2011; Herrick y Duncan, 2020). En los vestuarios, por tanto, es *esencial* la distinción entre mujeres y hombres, y se espera que las personas que ocupen estos espacios encajen en las normas cisgénero. Principalmente, dicha distinción se produce en nuestro día a día sobre la base de los caracteres sexuales secundarios (Serano, 2020) y, por ello, la especulación que realizan las personas cisgénero sobre la imagen corporal de las personas trans juega un papel importante en el tipo de experiencias que estas tienen. La exposición pública de los cuerpos de las personas trans en los vestuarios y las reacciones sociales que suscitan en otras personas son esenciales para entender cómo se producen los procesos sociales de regulación de los cuerpos en los vestuarios y la reproducción de la cisnormatividad (Fagrell et al., 2012; Mathers et al., 2017). La organización cisnormativa de los vestuarios posibilita la vigilancia de los cuerpos que los ocupan y aquellas personas con una identidad de género marginal sufren las repercusiones de incumplir las expectativas de género inscritas en estos espacios (Fusco, 2015).

El estudio de Herrick y Duncan (2020), realizado con 88 hombres trans, 51 mujeres trans y 183 personas no binarias, revela que los vestuarios eran una barrera significativa para la práctica deportiva de la mayoría de personas trans. Estos espacios, basados en una organización binaria, están preparados para ser lugares activos de transfobia, lo que conlleva que algunas personas trans pongan en riesgo su seguridad al acceder a dichos espacios para mejorar

su salud y ponerse en forma.

En otro estudio, realizado con 15 participantes autoidentificadas como personas trans o personas no conformes con el género, Fiani y Han (2019) evidenciaron situaciones de opresión, así como discriminación verbal, sexual y física entre las personas trans usuarias de los vestuarios. Algunas de estas personas también se sintieron deshumanizadas u objeto de interés turístico en ellos. Otras publicaciones coinciden en señalar que puede ser complicado el uso de vestuarios para las personas trans en términos de incomodidad y estrés cuando implica desnudarse ante la mirada de otras personas (Elling-Machartzki, 2017; Fiani y Han, 2019; Hargie et al., 2017). Incluso el mero hecho de acceder a los vestuarios bajo los rótulos o símbolos que representan la mujer o el hombre conlleva, en sí mismo, la sexuación espacial de los cuerpos (Fusco, 2015), lo que puede ser especialmente problemático para aquellas personas trans que no han hecho públicas sus identidades de género y se ven forzadas a utilizar unos vestuarios con los que no se identifican.

A pesar de que en los últimos años se han promulgado diversas leyes estatales y autonómicas en favor de los derechos de las personas LGTB y contra la discriminación del colectivo, lo cierto es que rara vez se mencionan los vestuarios y los problemas asociados a ellos. Es preciso conocer el tipo de experiencias que tienen las personas trans en este ámbito y otorgarles la relevancia oportuna desde el trabajo social para fomentar la participación e inclusión del colectivo en el ámbito de los servicios y prácticas físico-deportivas.

METODOLOGÍA

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio dirigido a conocer las experiencias de las personas trans en diferentes ámbitos sociales, como el deportivo y de actividad física. En concreto, durante el trabajo de campo, realizado entre 2012 y 2014, se realizó una entrevista individual a cada una de las 43 personas trans que voluntariamente quisieron participar

y que tenían entre 15 y 62 años. Se facilitó a estas personas información respecto a la investigación y firmaron un consentimiento por el que aseguraban conocer los beneficios y riesgos de su participación en el estudio. En dicho consentimiento informado también dieron su conformidad explícitamente para poder utilizar las entrevistas como datos de investigación y publicarlos garantizando su anonimato. En el caso de las personas trans menores de edad, este consentimiento fue firmado además por sus madres/padres/tutores.

Durante todo el proceso de investigación se optó por respetar el derecho de las personas participantes a la autodeterminación de su identidad de género. Así, 21 de ellas se autoidentificaron como 'mujeres o chicas trans', 17 como 'hombres o chicos trans' y 5 de ellas como 'otras identificaciones no binarias'. La mayoría de las personas entrevistadas eran blancas, nacidas en España y ninguna contaba con discapacidad. Las entrevistas se realizaron en los lugares de residencia de las personas entrevistadas y en espacios que ellas mismas eligieron para obtener una mayor confianza y maximizar su comodidad. La mayoría de las entrevistas se llevaron a cabo en cafeterías y bares. Otras personas fueron entrevistadas en oficinas de las propias asociaciones, en parques públicos e incluso en sus propios hogares.

Las entrevistas tuvieron carácter semiestructurado y duraron una media de 1 hora cada una. Las entrevistas se enfocan a la comprensión de aspectos y experiencias personales y sociales que presenta el colectivo de personas trans en relación con la práctica de actividad física y deporte. En particular, al tratar el tema de los vestuarios se formularon preguntas como: *¿Qué significaba para ti el uso de los vestuarios durante la Educación Física? ¿Cómo influyó hacer pública tu identidad de género en el uso de vestuarios? ¿Sueles cambiarte y asearte en casa o en el gimnasio/instalaciones deportivas? ¿Cómo gestionarías esos espacios?* También hubo otras preguntas que indirectamente dieron pie a recoger experiencias en estos espacios como, por ejemplo: *Cuéntame alguna experiencia positiva y negativa que hayas tenido realizando estas actividades*

físico-deportivas, ¿Te has encontrado con obstáculos como deportista o todo lo contrario? Supongamos que pudieses cambiar algunas cosas que no te gustaban de la asignatura de Educación Física ¿qué cosas serían?

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas por completo textualmente. Dichas transcripciones fueron enviadas a cada participante, pidiéndoles la revisión de la transcripción de la entrevista en caso de que quisieran añadir, modificar o suprimir algún dato aportado. A continuación, las entrevistas fueron analizadas utilizando un análisis temático, el cual permite la interpretación de datos sobre diversas experiencias así como para abrirlos a diversos marcos interpretativos. Además, este tipo de análisis permite enfoques inductivos, es decir, a partir de los datos particulares recogidos en las entrevistas y las relaciones entre estos datos pueden construirse categorías más amplias y complejas, en lugar de utilizar categorías preconcebidas. En un primer análisis, surgieron los vestuarios como categoría analítica relevante. Para este artículo en cuestión, fueron definidas subcategorías que han permitido profundizar en las experiencias de las personas trans en los vestuarios, tal y como puede observarse en los resultados de este artículo.

RESULTADOS

VESTUARIOS POCO NORMATIVOS

Para comprender las experiencias que tienen las personas trans en los vestuarios es importante alejarse de una visión uniforme de los mismos. La distribución espacial, la existencia de cabinas individuales o espacios de intimidad son fundamentales para comprender los usos y posibilidades que ofrecen estos espacios para las personas trans. De igual modo, los vestuarios no deben aislarse de las prácticas físico-deportivas que justifican su uso. Los vestuarios, como puertas de entrada y salida a los espacios de práctica, también se encuentran afectados por la naturaleza, características y dinámicas propias que se generan en dichas prácticas. Así, por ejemplo, las actividades

al aire libre y la naturaleza posibilitan, según Meyer y Borrie (2013), un sentido de conexión con el cuerpo y el entorno físico alejados de las presiones sociales. De acuerdo con Llurena, los vestuarios o espacios que hacen de vestuario en el contexto de este tipo de actividades, le daban la oportunidad de crear relaciones más amables con su propio cuerpo y con los cuerpos de las demás personas.

Yo hacía senderismo antes, (...) También me fue bien para quitarme muchas manías porque compartir un refugio libre con seis personas cuando es de cuatro y tener que cambiarte ahí en medio y estas cosas... ya se te quitan todas las manías de decir “me van a ver y me van a mirar raro”. O sea, tener que ir a mear afuera y que todo el mundo te vea el culote. pues también te quita muchas manías. O sea, todo el mundo lo hace y entonces ya es otra cosa. Por eso, cuando me apunté al gimnasio ya tenía más confianza en mí misma en ese sentido (Llurena)

De manera similar, ciertas actividades de expresión corporal como el baile, la danza o el teatro pueden posibilitar mayor confianza entre las personas y una mayor naturalidad de los cuerpos. Así lo sintió Caridad, profesora de baile, coreógrafa y productora de teatro, quien afirma que la confianza generada en las actuaciones teatrales por actrices y actores afectaba positivamente a la relación que mantenían posteriormente en los vestuarios.

Es que cuando sales al escenario, tus compañeros son los únicos con los que tú puedes confiar. Si algo sale mal, si algo se escapa de control, tienes que confiar a ojos cerrados en tus compañeros, en que no te van a abandonar. Si te sales de la línea, ellos te van a echar un poquito para allá...o sea, es una sensación de confianza absoluta y total, y eso se manifiesta en el escenario y fuera de él. Entonces, las compañeras se cambian delante de los compañeros, así que no he visto ningún problema. He visto una compañera que buf... se quitaba así delante de todos y normal. (Caridad)

Los vestuarios vinculados a las actividades en la naturaleza y el baile reproducen un discurso no hegemónico de género caracterizado por la no segregación sexual, probablemente porque lo propician las características particulares de estas

prácticas. Sin embargo, en otras actividades físico-deportivas, en las que el sexo asignado al nacer tiene una mayor relevancia, pueden construir vestuarios altamente segregados y diferenciados que impidan el acceso y participación de las personas trans. Así lo expresa Alex cuando matiza que el contexto es clave para entender cómo son construidos los vestuarios y su potencial para reproducir la cisnormatividad:

si hubiera ido a mi antiguo gimnasio que era de un señor coreano, pues seguro que me habría dado a elegir vestuarios, me hubiera dejado una salita... porque si la persona que lleva el gimnasio es de mente abierta pues puede ser muy inclusivo y según la disciplina que se hace, en este caso eran artes marciales, este hombre sí que es abierto y no pienso que fomente la segregación por sexos. Pero en otros de estos (gimnasios) que son básicamente de musculación, de aeróbic... pues hay una tendencia muy...vamos, la publicidad que hay mismamente en las paredes, son tallas imposibles y cosas súper raras y te dan los batidos esos...

VESTUARIOS NORMATIVOS

A pesar de los escasos ejemplos presentados anteriormente en que los vestuarios rompían con el discurso de género dominante, la mayoría de participantes presentan numerosas experiencias en vestuarios altamente generizados, binarios y cisnormativos. Es por ello, que las experiencias que tienen en y con los vestuarios normativos han sido organizadas en función de los siguientes temas: malestar en los vestuarios, el uso de estrategias de evitación de vestuarios, EF, erótica y sexualidad y reafirmación de la identidad de género.

Malestar en los vestuarios

Tal y como sugiere la literatura, los vestuarios son sitios que producen gran malestar y nerviosismo en las personas entrevistadas, especialmente cuando no habían hecho pública sus identidades de género y debían utilizar vestuarios no acordes con éstas (Elling-Machartzki, 2017; Fiani y Han, 2019; Hargie et al., 2017). Daniel, Hanna y Antonio describen de esta manera cómo se sentían:

yo me sentí mal, me sentí mal, yo sentí que estaba en el sitio equivocado (Daniel)

te sientes mal y como que no tienes que estar ahí, que tienes que estar en otro lado, pero realmente tampoco sabes lo que te pasa (Hanna)

yo me sentía muy nervioso en el de las chicas (...) es una tensión tremenda (Antonio)

En algunas personas, como Almudena y Gloria, esos malestares se vieron incrementados por situaciones de acoso verbal y físico vividas en los vestuarios. Almudena recuerda burlas en los vestuarios y comentarios de “tienes el pene pequeño o estás no sé qué”. También Gloria señala que durante su etapa escolar algunos de sus compañeros de clase aprovechaban los vestuarios para meterse con ella, pues eran momentos donde el control del profesorado era menor. En una ocasión, Gloria incluso llegó a tener una agresión física que acabó en pelea, como describe a continuación:

tuve yo una pelea en un vestuario con otro chico, por el hecho de que... me acuerdo más o menos de la historia. Decían que yo me metía con él cuando no era cierto y al chico éste yo no le caía nada bien y empezó a provocarme, a estar insultándome hasta que... a simular como que me iba a dar hasta que me... [dio]

En las entrevistas realizadas, se aprecia que estas experiencias de violencia se producen con mayor frecuencia en vestuarios masculinos cuando las mujeres trans eran ‘leídas’ como hombres y se consideraba que ‘performaban’ una masculinidad no hegemónica. Si bien los hombres trans no han sufrido agresiones en estos espacios, sí que muestran un temor a poder sufrirlas en el futuro por no cumplir con las expectativas de género. Para Carlos, ese miedo fue el principal impedimento para poder practicar deporte en un equipo masculino:

yo si físicamente estuviera en condiciones para jugar al fútbol, que sería lo que querría hacer, ¿a dónde me meto? ¿a dónde me voy? No hay salida, o sea, no... ¿te metes en un grupo

masculino, te metes a los vestuarios con ellos, te duchas con ellos, que te vean físicamente y que te expones a que te violen? Porque es así, la realidad es así de cruda, ¿te expones a que te violen? Desde que te violen hasta que... y el miedo siempre está ahí (Carlos)

Calixto, por su parte, juega al fútbol en un equipo masculino, pero no utiliza los vestuarios por considerar que su cuerpo, con caracteres sexuales femeninos, puede violentar a sus compañeros:

entonces yo creo que es un poquito violento si yo me meto a cambiarme delante de ellos totalmente (...) es un vestuario masculino, ellos me tratan con naturalidad. Pero ahora te metes en un vestuario, te empiezas a quitar la ropa y ellos van a ver lo que van a ver, entonces eso yo creo que es como... yo lo entiendo, por esa parte, lo entiendo como una especie de provocación hacia ellos, ¿no? yo eso lo entiendo como violencia

Este jugador, con su postura, de alguna manera muestra la interiorización de una ideología dominante que culpabiliza a aquellas personas que quebrantan las normas de género por la incomodidad que generan en otras personas.

Estrategias de evitación

La mayoría de personas trans emplean estrategias de evitación relacionadas con los vestuarios en diferentes momentos de sus vidas. Tanto antes como después de hacer públicas sus identidades de género, las personas trans evitan ser vistas y percibidas como personas no cisgénero en estos entornos en que sus cuerpos son más visibles (Pereira-García et al., 2021). Por ello, Llurena, Mario, Yeraí, Anabel y Marisa aseguran que no usaban los vestuarios y se duchaban y cambiaban de ropa en casa siempre que podían o cuando consideraban que era peligroso hacerlo en vestuarios muy multitudinarios. Así lo ejemplifica Marisa:

yo a la hora de ducharte, cogía mi bolsa y me iba a duchar a mi casa. Yo muchas veces en gimnasios también he hecho eso, para no

desnudarme delante de nadie, me iba a mi casa. En la natación sí, porque era de noche, estaba lejos de mi casa, y que normalmente en la natación cuando yo salía de nadar estaba sola en el vestuario, entonces me podía mover con libertad (Marisa)

También Hanna y Carlos afirman que renunciaban al uso de los vestuarios con el fin de evitar los problemas que podrían ocasionar sus cuerpos cuando estos no cumplían con las expectativas de género previstas en esos espacios.

Entonces yo lo que hacía era irme vestida de casa para evitarme problemas. Porque tu vas a un gimnasio, vas a cualquier sitio y bueno, el nombre lo puedes utilizar, pero lo otro ya es más problemático (Hanna)

sí que es verdad que podría haber ido aún sin operar y haber dicho “no mira perdona, aquí está mi DNI, esto es lo que pone en mi DNI y yo entro en el vestuario masculino y yo me baño con un bañador masculino porque soy un hombre. Pero es que no tenía ganas ni fuerzas porque sabía que me iban a echar y que iba a tener que poner una reclamación y una denuncia y es que estoy hasta las narices. Entonces llega un momento y dices, pues mira, me corto y no voy. (Carlos)

Otra práctica menos habitual era el uso del retrete como espacio para cambiarse de ropa. Lucas y Santi utilizaron esta estrategia para conseguir la intimidad necesaria que los vestuarios abiertos no les ofrecían para cambiarse de ropa. Además, algunas personas participantes optaron por renegar de estos vestuarios binarios y utilizar en su lugar el baño unisex para personas con discapacidad. Mientras que algunas personas lo hacían sin avisar, otras lo pidieron así a las instituciones.

Uno adaptado, donde van las personas que son discapacitadas, pero porque lo pedí yo ¿eh? Porque ellos no me pusieron ningún impedimento, yo podía ir al de hombres perfectamente, simplemente por la inseguridad del pecho todavía. (Leónidas)

[...] siempre es el letrero de fuera... chicos, chicas, siempre es ese letrero el que te complica la vida. Por ejemplo, yo siempre tenía la costumbre de que ni me metía en el de chicos ni en el de chicas... como estuviese libre el de inválidos, por ejemplo, era perfecto... como no tardaba nada, yo hacía lo que tenía que hacer y salía, (Naím)

De este modo, ante la existencia de espacios cisnormativos exacerbados, se buscó un espacio alternativo en el que pudieran sentirse cómodos y reconocidos en sus identidades de género. A diferencia de lo que afirman Cunningham et al. (2018), el uso de estos vestuarios en lugar de aquellos que coinciden con sus identidades de género no era estigmatizante. Al menos, estos espacios les ofrecían seguridad y protección ante las miradas y juicios ajenos en ese periodo de sus vidas.

Educación Física

El uso de los vestuarios en EF es, en general, muy problemático para las personas trans (Devís-Devís et al., 2018; Sykes, 2011). Según Herrick y Duncan (2020), los vestuarios en esta asignatura eran considerados por participantes LGBTQ como menos seguros que los vestuarios de otras instalaciones deportivas. Especialmente cuando coincide con la pubertad, ya que es un periodo clave en la construcción de identidades y el desarrollo corporal de menores (Kroger, 2007). En esta etapa es más fuerte la imaginación sobre la homogeneidad sexual binaria y también la presión por encajar en el orden dominante de género. Iker expresa de este modo la hostilidad frecuente en estos espacios:

[...] era un espacio de intimidad tan grande en el que no había mucho respeto por la diversidad corporal de los demás. O sea, tener pelos era malo, tener tetas era malo, tener bigote era malo, o sea, te enterabas de todo claro. Y cómo olía y cómo dejaba de oler... o sea, era un espacio muy cruel.

La pubertad, un periodo que conlleva muchos cambios corporales, madurativos y emociones que

pueden provocar crisis, puede ser particularmente estresante para las personas trans, en la medida en que se hace cada vez más evidente la incomodidad con sus cuerpos y su sexo asignado al nacer (Pullen Sansfaçon et al., 2020). Así lo explica Lucas:

[...] es lo más problemático que puede haber porque es realmente donde tienes que desnudarte o tienes que tal... y claro eso, si tú no te sientes bien con tu cuerpo, pues es como... si no te desnudas ya casi en la ducha pues mucho menos delante de alguien

Cuando cursaron EF, la mayoría de participantes no habían hecho pública sus identidades, lo que les obligaba a usar un vestuario contrario a sus identidades de género. Esto producía sentimientos de vergüenza, incomodidad y estrés (Puche, Moreno, y Pichardo 2013), por lo que no es sorprendente que buscaran estrategias para evitar su uso. Especialmente frecuente era cambiarse de ropa rápidamente, hacerlo en el espacio menos visible de los vestuarios o ir con la ropa deportiva de casa, como señalan Inma, Jorge y Casimiro. Otras personas participantes sufrieron menos las consecuencias negativas de los vestuarios en EF por contar con instalaciones deficientes en sus centros educativos (no tener vestuarios, falta de agua caliente, ausencia de duchas o escasa tradición en su uso).

Sin embargo, otrxs participantes no pudieron escapar del uso de estos espacios y acabaron por aceptar las consecuencias negativas que podía traer no ocuparlos normativamente. Así, Lucas, por ejemplo, prefería perderse parte de la clase de EF y entrar cuando no había nadie que cambiarse en el vestuario con gente. Llurena procuraba estar sola en los vestuarios, aunque eso significara perder tiempo de clase o no implicarse seriamente en la asignatura:

cuando faltaban 3 minutos yo discretamente [...] aparecía allí antes y yo salía del vestuario, si todo va bien, antes de que entrara nadie, como mucho podía entrar uno que a veces era rápido, pero normalmente yo salía cuando comenzaba a entrar la gente, o sea,

me cambiaba, normalmente no me duchaba si podía evitarlo, otro motivo por el que no me esforzara mucho, si no sudaba no tenía que ducharme, entonces ¿para qué vamos a sudar? Así de claro.

Crístofer, por su parte, asumía consecuencias aún mayores. En su clase de EF, el uso de ropa deportiva era obligada y tenía relevancia en la nota de la asignatura. Como no deseaba utilizar los vestuarios, fingía olvidar la ropa, aunque con ello suspendiese la asignatura:

Y si no llevas camiseta, falta ... y a las tres faltas, suspenso el trimestre con el maestro este. Y yo la mayoría de las veces no me llevaba camiseta porque no quería entrar (al vestuario), porque ya en el instituto estás más desarrollado y no quería entrar a cambiarme con las chicas, entonces me olvidaba la camiseta aposta, aunque suspendiera, pero luego la recuperaba (...) *en 1º no suspendí, en 2º sí, en 3º no, y en 4º y 1º de bachillerato sí me quedó, por eso, por no llevar camiseta a la práctica. Y si me cambiaba, me cambiaba dentro, porque te puedes cambiar fuera con todas, o en las duchas dentro te puedes cambiar. Y si me cambiaba, me cambiaba cuando no había nadie, entraba a la ducha, me cambiaba la camiseta corriendo, me salía y me iba.* (Crístofer)

En su caso, la evitación de los vestuarios perjudicaba directamente su rendimiento académico que, a su vez, podía limitar sus perspectivas de futuro educativas y laborales.

Erótica y sexualidad

La incomodidad y vergüenza que experimentaban muchas personas trans en los vestuarios, especialmente antes de hacer públicas sus identidades de género, surgían no sólo por la ausencia de intimidad propia sino también por estar ante la presencia de otros cuerpos desnudos. Dicha incomodidad era especialmente elevada en los chicos trans heterosexuales que, sin haber hecho pública sus identidades de género, utilizaban

los vestuarios femeninos para cambiarse de ropa. Beltrán, por ejemplo, procuraba “no mirar mucho” a las chicas en estos espacios y Yerai, que tampoco quería mirarlas, se sentía fuera de lugar en ellos:

cada vez que yo tenía que irme al vestuario con ellas... uno que no me duchaba ahí, o sea, por inseguridad, porque no me gustaba porque no quería mirar hacia las mujeres que tenía alrededor, porque no me sentía identificado con ellas. Y para mí, fue un obstáculo, para mí, o sea, como persona (Yerai)

En las entrevistas se aprecia la dificultad para convivir con la diferencia de género, al tiempo que pretenden ser honestas con otras personas respecto al género con el que se identifican. De acuerdo con Serano (2020), en ello juega un papel relevante la presunción predominante en vestuarios de que todas las personas se identifican con el sexo asignado al nacer. Esa deshonestidad lleva a Daniel, Jorge y Santi a sentir que agravan a sus compañeras en los vestuarios con su mera presencia. Consideran una falta de respeto mirarlas y ocupar el mismo espacio que ellas sin que éstas sean conocedoras de su atracción por las mujeres, tal y como señalan:

Encima me veía que era feo entrar con ellas, porque yo ya sabía cómo me sentía, lo que era... entonces era una falta de respeto verlas a ellas desnudas (Jorge)

como a mí me atraían las mujeres sentía que les estaba invadiendo el espacio a ellas, como no las podía mirar con los mismos ojos y ellas no lo sabían me sentía un poco incómodo con ese aspecto también, ¿no? No solamente conmigo mismo sino como... no debería estar aquí yo ¿no? (Daniel)

Lo único que hacía era, una vez que me había cambiado, ir a mi taquilla, cerrar sin mirar a las chicas porque yo era una persona muy respetuosa, porque así me educaron. Como yo veía que mi padre era respetuoso y mi hermano es respetuoso y yo también lo era. Entonces jamás me aproveché de las circunstancias, o intenté no hacerlo vamos... (Santi)

De alguna manera, con estas afirmaciones estos chicos trans reproducen inconscientemente el discurso que sostiene que las mujeres cisgénero deben ser protegidas, pues son siempre víctimas (Barnett et al., 2018; Patel, 2017) y pasivas sexualmente en estos espacios. En comparación, un menor número de mujeres trans entrevistadas sintió cometer esa falta de respeto o afirmó apartar la mirada de los cuerpos desnudos de sus compañeros de vestuario cuando compartían este espacio con ellos. Únicamente Marisa señala como un problema el “que no provoques, que alguien te pueda decir ‘pues estás intentando ligar, o me estás mirando el paquete, me estás mirando la polla...’”. El resto de participantes femeninas no sintieron cometer faltas de respeto o violar la intimidad de sus compañeros. Para algunas de ellas, incluso su presencia era sexualmente bienvenida y eran seducidas en el vestuario por parte de compañeros con iniciativa sexual, como afirma Verónica:

algunos se insinuaban, se ponían a mi lado. Yo nunca me desnudaba del todo, yo siempre el pantaloncito corto no me lo quitaba, me daba vergüenza, quitaba la camiseta, me quitaba o lo que fuera y me iba directamente hacia la calle

Reafirmación de la identidad de género

Rara vez estos espacios normativos de género ofrecen oportunidades a las personas trans para reafirmar sus identidades de género, especialmente para aquellos cuerpos en transición o que no responden con los cánones establecidos. Sin embargo, cuando los cuerpos son moldeados conforme al modelo hegemónico, las personas trans suelen tener experiencias más positivas, de seguridad y comodidad en esos espacios (Elling-Machartzki, 2017; Hines, 2007). Las operaciones quirúrgicas de deconstrucción genital realizadas por Llurena y Carolina les permitieron ganar confianza y coraje para ocupar los vestuarios femeninos en entornos deportivos. Carolina, por ejemplo, afirma que la visibilización de su ‘nuevo cuerpo’ y le permitió reconocimiento social: “Yo al principio me tapaba poco, ese era mi pasaporte,

mi cuerpo era mi pasaporte para estar legítima de alguna forma, de si alguien podía albergar alguna duda pues... (...). Luego ya me comportaba con más normalidad”. Para Carolina, el reconocimiento social de su feminidad por parte de otras mujeres fue relevante para afirmar su identidad de género. Otrxs participantes de este estudio, en cambio, ocuparon esos espacios relativizando la relevancia que podía tener dicho reconocimiento social. Anabel, por ejemplo, comenzó a ocupar los vestuarios desde el inicio del proceso de transición, considerando su uso como un derecho inherente a su condición de mujer y reafirmando su feminidad en esos espacios sin prestar atención al posible efecto que pudiera tener en las otras ocupantes:

yo me fui al femenino, y yo ningún problema con ninguna chica. A lo mejor si se sintieron molestadas no me lo dijeron, no me enteré. Yo fui con mucha naturalidad, a mí no me dijeron nada (Anabel)

Para Iker, no sólo el reconocimiento social no era relevante para reafirmar su identidad transgénero, sino que el uso de vestuarios binarios tampoco lo era y, de hecho, los utilizaba de manera aleatoria según estimaba más acorde en cada momento.

yo soy una persona que no tengo complejo en estar desnudo, o sea, me da igual y me da igual que me confundan y no sepan... o sea, estoy un poco por encima de esas cosas, no me hace sufrir tanto como a otras personas. Pero sí que es verdad que de cara a, es decir, no tengo tanto problema en el vestuario, no tengo incomodidad en compartir con mujeres porque siempre he estado con mujeres e incluso me gusta, pero... o sea, no reconozco el código de los vestuarios de hombres (...) me voy alternando. Soy un poco confuso, un poco queer en todo esto. Y lo mismo llevo dos días yendo al baño de tías que al otro día digo “ahora me toca este” (Iker)

Dado que Iker le concede poca relevancia al cuerpo como herramienta de distinción de género y cuestiona las prácticas culturales de género

que tienen lugar en esos espacios, realiza una resignificación de los vestuarios e interrumpe la regulación de los cuerpos y la reproducción de la cisnormatividad que habitualmente tienen lugar en ellos. No obstante, esto no es lo habitual y para muchas personas trans, la reafirmación de sus identidades de género pasa necesariamente por ser reconocidas y legitimadas en espacios binarios, como hemos indicado anteriormente. Pero también, de manera sorprendente, hay personas trans que se encuentran con ese reconocimiento en espacios inesperados, como Leónidas, quien encontró el reconocimiento que deseaba en los vestuarios destinados a personas con discapacidad:

fui a entrar al vestuario, el hombre tenía la puerta abierta y se estaba duchando. Le dije “ostia, lo siento, tal...”, le cerré la puerta y me dijo “no, no... coge lo que necesites”. Y el hombre salió de la ducha, se puso la toalla y me dijo “¿qué también tienes algún problema?” y le dije “no, simplemente soy diferente” y me dijo “hombre, si te sirve de consuelo, para mí, no eres diferente”. O sea, aquello me llegó al alma, fue como... ostia, por fin alguien me ve como realmente yo quiero ser.

El hecho de ser reconocido en este vestuario por otro varón revela que, no sólo el espacio es productor de significado, sino que las interacciones con otras personas son clave para lograr la inclusión de las personas trans en estos espacios.

REFLEXIONES FINALES

Los resultados del estudio reflejan que los vestuarios son espacios relevantes para la vida de las personas trans y afectan el compromiso y disfrute que tienen con la actividad física y el deporte. De acuerdo con Serano (2020), aquellas personas trans que son juzgadas en los baños y vestuarios como cisgénero consiguen los privilegios cis. Sin embargo, estos privilegios adquiridos son siempre condicionales pues en cualquier momento pueden perderse si se desvela su condición trans. Cuando las personas trans no pueden ser fácilmente catalogadas en

una de las categorías sexuales se produce en los vestuarios lo que diversxs autorxs denominan como 'pánico de género': las personas cisgénero, que no tienen en consideración la identidad elegida como criterio para determinar el género de las personas, sienten incomodidad y pueden actuar (con mayor o menor violencia) para preservar la cisnormatividad (ver Mathers, 2017).

Ante esta situación problemática con la que se encuentran las personas trans, las instituciones pueden optar por facilitar o impedir el acceso y participación de las personas en los vestuarios y, por tanto, en el ámbito deportivo. El discurso alrededor del riesgo de abuso sexual a mujeres cisgénero que se utiliza para que las personas trans, especialmente mujeres trans, no vayan a los vestuarios acordes con su género sentido lo contradicen algunos estudios que presentan un elevado número de asaltos sexuales a las personas trans (ver Barnett et al., 2018). Debido a las consecuencias que tienen los vestuarios para las personas trans, diferentes autorxs reclaman convertir los vestuarios en espacios inclusivos. Para Cunningham et al., (2018) esto implica permitirles el acceso a instalaciones deportivas segregadas sexualmente de acuerdo con sus identidades de género. En cambio, Cavanagh (2010) destaca la necesidad urgente de crear vestuarios neutros por parte de las instituciones. No obstante, es preciso tener en cuenta que la transformación física de los vestuarios, si bien pueda resultar relevante e incluso necesario, no puede ser considerado suficiente para la inclusión de las personas trans, ya que el sistema cisgénero dominante no sólo es creado y reproducido institucionalmente, sino que también se conforma en las interacciones sociales directas (Mathers, 2017).

Por tanto, las intervenciones sociales que se realicen al respecto no pueden limitarse a realizar una mera modificación espacial. Desde el Trabajo Social, es necesario realizar intervenciones sociales con personas cisgénero para trabajar con ellas la diversidad de cuerpos, las expectativas de género, la ansiedad ocasionada por el pánico de género y la cisnormatividad en el ámbito concreto de los vestuarios. De acuerdo con los resultados de

este estudio, consideramos que es especialmente relevante trabajar estas cuestiones con hombres cis. La enseñanza en inteligencia emocional y en valores como el respeto, la igualdad y la legitimidad de modelos de masculinidad no hegemónicos son esenciales para lograr que los hombres trans se sientan seguros y cómodos en estos espacios (Conlin et al., 2021).

Consideramos que la disciplina del Trabajo Social requiere de formas nuevas de intervención social y demanda ampliar su enfoque profesional a otros ámbitos de actuación como los contextos físico-deportivos. Desde el Trabajo Social debemos participar en enfoques transdisciplinares amplios que cuenten con profesiones como la arquitectura, la sociología o las ciencias del deporte para atender las diferentes dimensiones del tema. Este enfoque transdisciplinar centrado en los vestuarios es relevante para producir prácticas socioespaciales diferentes y lograr la inclusión social del colectivo en los entornos físico-deportivos. Además, las intervenciones señaladas no sólo repercutirían positivamente en las personas trans sino también en todas aquellas con cuerpos considerados no normativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnett, B.S., Nesbit, A.E., y Sorrentino, R.M. (2018). The transgender bathroom debate at the intersection of Politics, Law, Ethics, and Science. *The Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 46, 232– 241. doi: 10.29158/JAAPL.003761-18
- Braun, V., Clarke, V., y Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. En B. Smith y A. Sparkes (Eds.), *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (pp. 191-206). London: Routledge
- Cavanagh, S.L. (2010). *Queering bathrooms. Gender, sexuality and the hygienic imagination*. University of Toronto Press.
- Conlin, S., Douglass, R.P., y Moscardini, E.H. (2021). Predicting transphobia among cisgender women and men: The roles of feminist identification and

- gender conformity. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 25(1), 5-19. <https://doi.org/10.1080/19359705.2020.1780535>
- Cunningham, G. B., Buzuvis, E., y Mosier, C. (2018). Inclusive Spaces and Locker Rooms for Transgender Athletes. *Kinesiology Review*, 7(4), 365-374. <https://doi.org/10.1123/kr.2017-0062>
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez-Samaniego, V., y Fuentes-Miguel, J. (2018). Looking back into trans persons' experiences in heteronormative secondary physical education contexts. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 103-116. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1341477>
- Elling-Machartzki, A. (2017). Extraordinary Body-self Narratives: Sport and Physical Activity in the Lives of Transgender People. *Leisure Studies*, 36(2), 256-268.
- Fagrell, B., Larsson, H., y Redelius, K. (2012). The Game Within the Game: Girls' Underperforming Position in Physical Education. *Gender and Education*, 24 (1), 101-118.
- Fiani, C.N., y Han, H.J. (2019). Navigating identity: Experiences of binary and non-binary transgender and gender non-conforming (TGNC) adults. *International Journal of Transgenderism*, 20(2-3), 181-194. <https://doi.org/10.1080/15532739.2018.1426074>
- Fusco, C. (2012). Chapter 7. Critical Feminist/Queer Methodologies: Deconstructing (Hetero) Normative Inscriptions. En Young y Atkinson (eds.), *Qualitative Research on Sport and Physical Culture* (pp. 151-166). Emerald Group Publishing Limited.
- Hargie, O., Mitchell, D., y Somerville, I. (2017). 'People Have a Knack of Making You Feel Excluded If They Catch on to Your Difference': Transgender Experiences of Exclusion in Sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 52(2), 223-239.
- Herrick, S.S.C. y Duncan, R. (2020). Locker-Room Experiences Among LGBTQ+ Adults. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 42, 227-239. <https://doi.org/10.1123/jsep.2019-0133>
- Hines, S. (2007). *Trans Forming Gender: Transgender Practices of Identity Intimacy and Care*. Bristol, UK: Policy Press.
- Kroger, J. (2007). *Identity development. Adolescence through adulthood*. London: Sage Publications.
- Mathers, L. (2017). Bathrooms, Boundaries, and Emotional Burdens: Cisgendering Interactions Through the Interpretation of Transgender Experience. *Symbolic Interaction*, 40(3), 295-316.
- McBride, R.S., y Neary, A. (2021). Trans and gender diverse youth resisting cisnormativity in school. *Gender and Education*. <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1884201>
- Meyer, A.M., y Borrie, W.T. (2013). Engendering Wilderness. *Journal of Leisure Research*, 45(3), 295-323. <https://doi.org/10.18666/jlr-2013-v45-i3-3153>
- Patel, N. (2017). Violent cisterns: Trans experiences of bathroom space. *Agenda*, 31(1), 51-63. <https://doi.org/10.1080/10130950.2017.1369717>
- Pereira-García, S., Devís-Devís, J., López-Cañada, E., Fuentes-Miguel, J., Sparkes, A.C., y Pérez-Samaniego, V. (2021). Exploring Trans People's Narratives of Transition: Negotiation of Gendered Bodies in Physical Activity and Sport. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 9854. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189854>
- Pérez-Samaniego, V., Fuentes-Miguel, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., y Devís-Devís, J. (2019). *Experiences of trans persons in physical activity and sport: A qualitative meta-synthesis*. *Sport Management Review*, 22(4), 439-451. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2018.08.002>
- Puche, L., Moreno, E., y Pichardo, J.I. (2013). Adolescentes Transexuales en la Escuela. Aproximación Cualitativa y Propuestas de Intervención desde la Perspectiva Antropológica. En Moreno y Puche (Eds.), *Transexualidad, Adolescentes y Educación: Miradas Multidisciplinares* (pp. 189-265). Madrid: Egales

- Pullen Sansfaçon, A., Medico, D., Suerich-Gulick, E., y Temple Newhookand, J. (2020). 'I knew that I wasn't cis, I knew that, but I didn't know exactly': Gender identity development, expression and affirmation in youth who access gender affirming medical care. *International Journal of Transgender Health*, 21, 307–320.
- Saravia, F. (2019). Espacio e intervención en trabajo social a partir de Lefebvre. *Cinta de moebio*, 66, 281-294. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2019000300281>
- Serano, J. (2020). 'Whipping girl'. *El sexismo y la demonización de la feminidad desde el punto de vista de una mujer trans*. Ménades.
- Shelton, J., y Dodd, S. J. (2020). Teaching Note—Beyond the Binary: Addressing Cisnormativity in the Social Work Classroom. *Journal of Social Work Education*, 56(1), 179-185.
- Sykes, H. (2011). *Queer Bodies. Sexualities, Genders and Fatness in Physical Education*. New York: Peter Lang



MISCÉL·LÀNIA

NORMALIZAR EL COMPORTAMIENTO DE LOS ALUMNOS A TRAVÉS DEL YOGA EN FRANCIA

MARIE-CARMEN GARCIA

UNIVERSIDAD CLAUDE BERNARD-LYON 1 Y L.VIS

(LABORATOIRE SUR LES VULNÉRABILITÉS ET L'INNOVATION DANS LE SPORT)

MÉLIE FRAYSSE

UNIVERSIDAD DE TOULOUSE 3 PAUL SABATIER

PIERRE BATAILLE

UNIVERSITÉ GRENOBLE-ALPES

R E S U M E N

LAS PRÁCTICAS YÓGUICAS HAN TENIDO UN GRAN ÉXITO EN FRANCIA, Y EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES INDUSTRIALIZADOS DURANTE LOS ÚLTIMOS TREINTA AÑOS, COMO PARTE DE UN MOVIMIENTO MÁS GENERAL DE PSICOLOGIZACIÓN DE LAS RELACIONES SOCIALES Y DE DESARROLLO DE PRÁCTICAS DE SUPERACIÓN PERSONAL. EN ESTE ARTÍCULO, ANALIZAMOS CÓMO ESTAS PRÁCTICAS SON MOVILIZADAS POR LOS PROFESORES CON UN OBJETIVO DOBLE Y A PRIORI CONTRADICTORIO. EN PRIMER LUGAR, A NIVEL COLECTIVO, MANTENER LA DISCIPLINA Y LA NORMALIZACIÓN DE LOS COMPORTAMIENTOS NECESARIOS EN EL MARCO DE LA FORMA DE SOCIALIZACIÓN ESCOLAR. EN SEGUNDO LUGAR, A NIVEL INDIVIDUAL, FORMAR ALUMNOS AUTÓNOMOS Y RESPONSABLES EN CONGRUENCIA CON LAS NORMAS LIBERALES DOMINANTES. LOS ANÁLISIS REALIZADOS, A PARTIR DE ENTREVISTAS CON PROFESORAS QUE DESPLIEGAN TALES PRÁCTICAS CONTRADICTORIAS, CONDUCEN A VARIAS PROPUESTAS PROGRAMÁTICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DEL YOGA EN EL CONTEXTO FRANCÉS.

PALABRAS CLAVE

YOGA, NORMALIZACIÓN, FORMA ESCOLAR

RECEPCIÓN: ABRIL 2022

ACEPTACIÓN: MAYO 2022

INTRODUCCIÓN

Las sociedades occidentales se caracterizan por un proceso sociohistórico -vinculado al desarrollo del capitalismo y la democracia- de construcción del

individuo como sujeto. Este proceso no tiene una cronología lineal, pero se inició en el siglo XVI (Eliás 1985), se desarrolló en el siglo XIX y se ha acelerado en las últimas décadas, caracterizado por el mandato social del “desarrollo personal”. En este

contexto, la regulación de las relaciones sociales se basa en el autogobierno y la responsabilidad individual (Ehrenberg 1997), así como en la valorización de la autonomía y la superación personal (Dalgalarondo y Fournier 2019).

En el sistema escolar francés, la disciplina externa de los alumnos está en declive (Gasparini 2001) y el papel socializador de los adultos -padres y profesores- no está muy claro, sobre todo desde el punto de vista de la autoridad: «Todos quieren disciplina y autoridad, pero consideran que no es su vocación ejercerlas. Del mismo modo, no es raro que las familias confíen a la escuela y a las instituciones la tarea de hacer valer una autoridad que no se sienten capaces de asumir o que saben que no pueden ejercer sin crisis y violencia» (Dubet 2014:24).

“La imposición y la aceptación de una disciplina intelectual y física que se considera propicia para el aprendizaje» (Maulini y Perrenoud, 2005:152) es uno de los rasgos distintivos de forma escolar de socialización (Vincent 1980). Esta última se define como un espacio social separado de los demás, basado en una clara división de funciones entre profesores y alumnos, con horarios y disciplina (Darmon 2020). La forma escolar se ha desarrollado a partir del siglo XVII en toda Europa y estructura muchas situaciones de aprendizaje, tanto fuera como dentro del aula (Garnier 2018). La sociología de la educación ha mostrado que, en caso de fracaso o de dificultades en el mantenimiento del orden disciplinario escolar, los profesores suelen expresar irritación, tienen reacciones irracionales o castigan a alumnos motivados por su fastidio (Thin 1988:116-117). Estas actitudes frente al desorden escolar se oponen a las expectativas de las pedagogías actuales y plantean preguntas a los profesores. La «gestión del aula» es, pues, un elemento importante del «malestar» de los

profesores en Francia (Barrère 2017). Gran parte de las prácticas pedagógicas y educativas pueden así interpretarse como instrumentos destinados a adecuar el comportamiento de los alumnos al ideal de la forma escolar (Gasparini 2020). Esto significa que haya cooperación entre profesores y alumnos y que estos últimos se sometan de forma espontánea a la autoridad de los primeros. Pero el comportamiento de los alumnos más alejados socialmente de la forma escolar se enfrenta al principio de una autoridad “no autoritaria” (ejercer la autoridad sin fuerza, represión o disuasión)- forma legítima de ejercer la pedagogía- basada en la reflexión, la autonomía cognitiva y comportamental de los alumnos (Durler 2015; Ehrenberg 2014; Périer 2014).

En este contexto, algunos profesores de primaria franceses, sobre todo mujeres, llevan varios años utilizando prácticas corporales basadas en el yoga para «encauzar» a los alumnos, «calmarlos» o favorecer su concentración, a pesar de que ni las prácticas de relajación ni las posturas de yoga forman parte del plan de estudios ni de las expectativas de la escuela para los alumnos. Sin embargo, los profesores que las imparten son, en la mayoría de los casos, formados por asociaciones reconocidas por el *Ministère de l'Éducation Nationale*¹. También pueden proponer estas prácticas basándose en su propio conocimiento personal sin formación específica. De hecho, las prácticas de los profesores en este ámbito están poco formalizadas e institucionalizadas, y las formas de transmitirlas dependen en gran medida de las representaciones y experiencias personales de los profesores.

En este artículo² pretendemos poner de manifiesto las experiencias, normas y valores de los profesores que dan clases de yoga a sus alumnos en las escuelas primarias francesas. Nuestra principal hipótesis es que el yoga ha sido apropiado por estos profesores

¹ En Francia, “La educación es un servicio público nacional cuya organización y funcionamiento están garantizados por el Estado, sin perjuicio de las competencias atribuidas a las entidades territoriales para que participen en el desarrollo de este servicio público. Aunque algunas competencias en materia de educación se han transferido a las autoridades locales (...), el Estado es competente en materia de pedagogía, programas escolares, diplomas nacionales, gestión del personal docente, etc.” Cf. <https://www.education.gouv.fr/l-etat-7712>

² Queremos agradecer a Mar Bonanova por su ayuda y la mejora significativa de este artículo.

como una herramienta para gestionar -a nivel individual- la variabilidad de las predisposiciones a abrazar la disciplina escolar de su alumnado. Así se utilizaría el yoga implícitamente para reforzar la institución escolar³.

Tras una sección introductoria, que sitúa las prácticas de yoga en el contexto occidental actual y más concretamente en las escuelas, este artículo se estructura en dos partes. La primera destaca el uso del yoga en la escuela como herramienta para normalizar el comportamiento de los alumnos considerados inadecuados para la escuela en términos de concentración y atención. La segunda parte muestra que este objetivo va unido al de formar alumnos «autónomos» y «responsables» en congruencia con las normas liberales dominantes («alumno empresario de [su] propia vida» (Ehrenberg 2014:16).

YOGA EN OCCIDENTE: BIENESTAR, BÚSQUEDA DEL YO Y PSICOLOGIZACIÓN

La búsqueda de una reconexión entre la mente y el cuerpo que preocupa a ciertos individuos en Occidente favorece la multiplicación de las prácticas corporales y contribuye a la aparición de un nuevo mercado: el de las prácticas de bienestar (Marquis 2014). Estas están basadas en la promoción de la autonomía y de la responsabilidad individual. Están inspiradas en las prácticas y creencias orientales, y son comúnmente denominadas «psicocorporales» (actividades corporales con fines psicoterapéuticos). Agrupan todas las prácticas denominadas

«alternativas» -en el ámbito médico, terapéutico y deportivo- destinadas a optimizar el bienestar individual (Parent 2012).

Reconciliarse con uno mismo, conectar el cuerpo con la mente, romper con el estrés, relajarse, hacer una pausa... Los términos asociados a las prácticas de bienestar abundan en los medios de comunicación y parecen haberse apoderado de muchos ámbitos de la vida social. Haciendo eco de esta difusión del discurso sobre la necesidad de «sentirse mejor», también aumentan los conocimientos psicológicos sobre el «nuevo sufrimiento psicológico» que padecen los individuos contemporáneos, como «víctimas» de otros (como los «narcisistas perversos») o de sí mismos («*burn out*», «carga mental», «depresión»). Las técnicas de «bienestar» tomadas de las prácticas «espirituales» (como la meditación) han sido psicologizadas (Garnoussi 2011) durante los últimos años, convirtiéndose en técnicas de «bienestar» centradas en los individuos. Varios investigadores sitúan acertadamente el incremento de las prácticas psicocorporales en la problemática del proceso de individualización -que, según Norbert Elias (1997) lleva a los individuos a pensarse a sí mismos como seres singulares con una interioridad que deben desarrollar y profundizar (Castel, Enríquez y Stevens 2008).

El proceso de individualización conlleva, desde las últimas tres décadas aproximadamente, un proceso de psicologización del mundo social ligado al pensamiento liberal contemporáneo (Castel 1980), en el cual el individuo es un «sujeto» responsable de su existencia, pero también de su bienestar y salud.

³ Los datos utilizados en este estudio resultan de una investigación mediante entrevistas y observaciones cofinanciada por el Laboratoire de l'Éducation (LLE- UMS 3773) y el laboratorio CRESCO (Universidad de Toulouse III- EA 7419) entre 2017 y 2018 y su continuación por los autores desde 2020 a través de dos investigaciones: Estos datos cuantitativos se procesan como parte de nuestra investigación titulada YOGENRE en la cual se analiza la población de franceses que declaran practicar yoga. En el marco de esta investigación, se realizaron quince entrevistas semiestructuradas a practicantes de yoga. Otras informaciones complementarias sobre esta investigación pueden encontrarse en el siguiente enlace: (Mélis Faysse (eds.) Quel genre de yoga? Normes et représentations des pratiquant-es de yoga en France (YoGenRe), 2021-2022, financement Labex SMS-Toulouse (AAP 2020) : <https://sms.univ-tlse2.fr/accueil-sms/la-recherche/operations-structurantes/genre-et-structuration-sociale>

Además de esta investigación, hemos llevado a cabo observaciones dentro de clases de yoga en el marco de la investigación llamada GloGYP. Se realizaron veinte entrevistas semiestructuradas con profesoras que habían introducido, o estaban dispuestos a introducir, una práctica de yoga en el entorno escolar. Las entrevistas tuvieron lugar en Toulouse y Lyon. Otros datos complementarios para ampliar información sobre esta investigación pueden obtenerse en el siguiente enlace: Marie-Carmen Garcia (eds.), Effets de genre de la globalisation du yoga. Enquête socio-ethnographique transnationale sur les professeur.es de yoga en France (GloGYP), (AAP 2021), financement de la MSH-LE (Maison des Sciences de l'Homme-Lyon-Saint-étienne) : <https://www.msh-lse.fr/projets/yogaprofs/>

Inicialmente orientadas hacia una deconstrucción de los efectos individuales de los procesos de socialización (al propugnar un distanciamiento del «ego»), las prácticas mente-cuerpo aparecen paradójicamente hoy en día como técnicas de sí mismo, permitiendo de cumplir con el nuevo mandato de felicidad y bienestar. Sin embargo, estas formas renovadas del proceso de civilización no son apropiadas y apropiables de la misma manera por individuos de diferentes fracciones del espacio social (Le Lay 2003) y por diferentes grupos de género (García 2011a). Contribuyen así a una patologización o psicologización de los problemas sociales relacionados con las desigualdades sociales estructurales en la distribución de los recursos materiales y simbólicos (Castel y Le Cerf 1980). El ejemplo del auge del *coaching* individual en las empresas aparece aquí como un caso especialmente ilustrativo (Salman 2008) al hacer que los empleados -y especialmente los directivos- trabajen sobre sí mismos para reorientar sus ambiciones profesionales cuando estas se ven frustradas. El uso del *coaching* permite al empleado «salvar la cara» mientras que se pacifican las relaciones laborales en un contexto de gran presión sobre la productividad y de agotamiento del flujo de movilidad social ascendente.

Arlie Russel Hochschild (2017) analiza las diversas «terapias» (análisis transaccional, meditación, etc.) y técnicas destinadas a «entrar en contacto» con la emoción «espontánea» como indicios de la «glorificación» de un modelo de sentimiento de sí mismo (ser sincero, auténtico, saber «gestionarse» a sí mismo). Este corresponde al tipo de individuo que esperan los profesionales del «desarrollo personal». La sociología también señala que estas técnicas centradas en el yo suelen ser «prepolíticas», en el sentido de que inculcan implícitamente formas de pensar, actuar, complacer a los demás y cumplir las expectativas sociales e institucionales. Además, funcionan como «guiones» (reglas implícitas), vinculados a las convenciones sociales estandarizadas (especialmente en las profesiones de la relación con los demás y la comunicación) que organizan y dirigen el trabajo emocional de los individuos.

Estos guiones los aprenden más específicamente las mujeres pertenecientes a las clases media y alta, que trabajan más en relación con los demás que los hombres. Su apropiación, por tanto, varía de un grupo social a otro y es más o menos efectiva en función de las situaciones sociales y de la forma en que se ejercen las profesiones (Schwartz 2011): hay, en efecto, emociones y comportamientos legítimos y otros que no lo son (que pueden entonces ser juzgados como «patológicos» o «desviados», «a corregir»). La incorporación de estas formas de legitimidad da lugar a sentimientos de culpa cuando los comportamientos, sentimientos o emociones de ciertos individuos son interpretados (por los demás o por los individuos mismos) como inapropiados, o ilegítimos (juzgados como exagerados, por ejemplo). En el caso del *coaching*, -aunque también puede ocurrir en otros ámbitos sociales-, sucede que, aunque las personas se enfrenten a relaciones de dominación reales o a acontecimientos desafortunados, desde el *coaching* se suele interpretar estos problemas como fruto de la «subjetividad» de los individuos o de su «imaginación» y el uso de esta técnica les ayudará a aprender a controlar mejor o incluso a rectificar sus conductas («dejarse llevar», ser menos «perfeccionista», «asumirlo», etc.).

En este contexto, el yoga ocupa hoy un lugar importante en Francia. Ocupando el puesto 18 entre las prácticas deportivas de los franceses, es la práctica mente-cuerpo más enseñada en las escuelas (especialmente en las de primaria), principalmente a través de posturas- («asanas») o más raramente, de la respiración («pranayama») (Loubet y Chollet 2020). Estas características se corresponden con el yoga más enseñado en Occidente, el Hata-yoga (Salmon et al. 2009), que también se basa en posturas, respiración y meditación. Este tipo de yoga «postural» corresponde únicamente a los ejercicios preparatorios de las formas espirituales del yoga indio. Además, en Occidente se practica generalmente con el único objetivo de mejorar el «bienestar», la «gestión emocional», la salud, la gestión del estrés, la introspección o como práctica física de ocio, al igual que las actividades físicas al aire libre (parapente, escalada, windsurf...)

(Fourastié, 1979). Efectivamente, la importación de prácticas fuera de sus áreas culturales de origen y su «comercialización», a menudo transforma (y a veces radicalmente) (Kettani-Hajoui 1985) las modalidades de la práctica, así como las concepciones que las sustentan, como está ahora bien documentado para las prácticas yóguicas tradicionales hindúes (Jain 2014; Smith y Atencio 2017).

La difusión del yoga en Francia se debe principalmente a la estructuración del espacio práctico y simbólico en la formación de los profesores (Tardan-Masquelier 2002). De hecho, en el contexto de la «sobrecarga de propuestas psicocorporales» (p. 48) de los años 1970, el reconocimiento de las competencias a través de formaciones y diplomas se hizo rápidamente necesario tanto para profesionalizar a los profesores como por razones de seguridad. Estas formaciones se basaron en la idea de «bienestar» que se desarrolló en Francia a finales del siglo XX, al término de los «*trente glorieuses*» a partir de la década de 1980. La «profesionalización» de la enseñanza del yoga ha marcado un punto de inflexión en la práctica del yoga dentro del estado francés. Efectivamente, en Francia, el laicismo es una cuestión política central, y como el yoga llegó a principios del siglo XX a través de los estudios orientalistas y más tarde de la espiritualidad, el Estado desconfiaba del yoga hasta los años 2000 aproximadamente. Al modificar sus representaciones como «sectarias» o «demasiado espirituales», fomentando prácticas más corporales y menos espirituales, muchos profesores de yoga han abierto las puertas de las prácticas yóguicas a finales de los años 1990 (Travaillot y Morales 2008) y debilitado (sin anularla totalmente) la desconfianza del Estado. De hecho, la práctica escolar del yoga se presenta siempre y explícitamente como siendo sin ninguna forma de «filosofía yóguica» y, por tanto, sin ninguna referencia cultural a la India. Una de nuestras encuestadas, Amélie, incluso explicó que no nombraba las posturas porque su nombre sánscrito original conlleva un sentido religioso.

“La escuela tiene que seguir siendo lo más laica posible, por eso no se canta durante el yoga. No puedes cantar mantras, no puedes cantar “ohm”, porque eso está fuera de lugar en la escuela. No utilizo palabras sánscritas, bueno, sí, a veces digo alguna palabra divertida. Pero no voy a dar sistemáticamente el nombre sánscrito de cada postura, sino el término francés. Ahí tienes el yoga que enseño: sin términos sánscritos, sin cantos (Amélie, 30-40 años, maestra de escuela en zona rural).

EL YOGA COMO HERRAMIENTA PARA NORMALIZAR EL COMPORTAMIENTO DEL ALUMNADO

El final del siglo XX estuvo marcado, en lo que respecta a las actividades físicas y deportivas en Francia, por la escolarización de las prácticas llamadas de «mantenimiento del cuerpo», como el *aeróbic*, la musculación o el *step*. El yoga penetra en el ámbito escolar y se desarrolla exponencialmente dentro de este marco, acompañado por importantes investigaciones sobre sus beneficios para la población escolar. La mayoría de los estudios realizados por agentes educativos concluyen que existen dos beneficios principalmente para los alumnos que practican yoga en clase: una mejora de la concentración y de la atención (Brouillette 2008) así como una mejora de la gestión de las emociones (Terzidis 2018). Como señalan Carla y Pauline:

«Vamos a enseñar las técnicas de yoga a los alumnos excepto que van a ser técnicas más simples... Porque son técnicas que podemos hacer en clase sentados en una silla. Son técnicas muy cortas y tienen una finalidad. Por ejemplo, si uso técnicas RYE (*Recherche sur le yoga dans l'Education*)⁴, va a ser porque veo que mis alumnos llegan muy excitados porque vienen del recreo o porque acaban una clase donde les fue muy mal, así que tienen muchas cosas en la cabeza. Empiezas la clase con treinta adolescentes hiperexcitados (risas) y tienes que encontrar una técnica que les haga calmarse. O, por el contrario,

4 <https://rye-yoga.fr/>

cuando tienes una clase completamente apática y ahí también uso las técnicas de RYE para darles un poco de impulso.” (Carla, 58 años, profesora de instituto,). «Sólo hago pequeños ejercicios y no lo llamo yoga. No lo llamo yoga. En realidad, son técnicas que utilizo, no puedo decir que haga yoga en clase. No puedo decir que haga yoga en el aula. [...] El objetivo es ayudar a mis alumnos a aprender mejor utilizando técnicas que provienen del yoga o de la relajación. [...] Todo esto, si se quiere, da herramientas para gestionar la energía del grupo, para que los alumnos aprendan mejor en las mejores condiciones para preparar los exámenes orales, por ejemplo.» (Pauline, 56 años, maestra de escuela)

El contenido del yoga en la escuela suele ser adaptado al nivel de la clase, pero los ejercicios de respiración son los más utilizados según nuestra encuesta. Las «posturas» se utilizan principalmente para las «clases mayores», es decir con niños mayores de seis años. Las profesoras y maestras encuestadas dicen que utilizan el yoga para encauzar a sus alumnos, para ponerlos en el estado de ánimo adecuado para el aprendizaje escolar. El «bienestar» se refiere aquí a un grado de satisfacción individual, por parte de los alumnos o del personal, en diversos aspectos de la vida escolar, con el fin de fomentar un buen «clima escolar» en las aulas y regular el comportamiento de los alumnos para conseguir que aprendan mejor (Murat y Simonis-Sueur 2015). El objetivo es normalizar a los alumnos que se consideran inadecuados para la escuela, sobre todo en términos de concentración y atención. De esta manera, el yoga se suma al abanico de herramientas tradicionales que permiten producir la disciplina necesaria para el aprendizaje que se trabaja a través de la forma escolar (Maulini y Perrenoud 2005). Para los profesores entrevistados, el uso del yoga parece especialmente adaptado a la gestión de clases difíciles, compuestas por alumnos que necesitan, según ellos, calmarse. El yoga se ve aquí como una práctica correctiva o, al menos, como un apoyo al aprendizaje escolar.

«Así que cómo empecé? empecé practicando sola y me di cuenta del efecto que podía tener en términos de relajación [...]. Y tuve un curso en el que los niños estaban cansados desde el principio hasta el final. El arranque fue difícil, doloroso, especialmente para los más pequeños que tenían apenas tres años. (Audrey, 35 años, maestra de escuela).

La introducción de prácticas «psicocorporales» en el espacio escolar se refiere a la concepción dominante del cuerpo en el aprendizaje escolar (Faure y García 2003). Mathias Millet y Daniel Thin muestran, por ejemplo, cómo las posturas corporales de los alumnos de clase trabajadora son objeto de malentendidos en el ámbito escolar, al ser juzgadas como no conformes con las expectativas institucionales. Estos cuerpos y comportamientos ilegítimos son objeto de interpretaciones psicologizantes, como indicios de «problemas» individuales (psicológicos, morales, familiares...) o anomalías. Sus posturas son leídas, desde el ámbito escolar, como «un síntoma de inestabilidad psicológica, de sufrimiento personal, de problemas familiares o de rechazo a someterse al orden y a los adultos» (Thin y Millet 2017). Es probable, a la vista de nuestra investigación previa, que la introducción de prácticas de «bienestar» con los alumnos, y en particular con los alumnos percibidos como «agitados», tenga como objetivo la socialización escolar del cuerpo de los alumnos. Los cuerpos percibidos como revoltosos son, en efecto, objeto de preocupación para los profesores porque no cumplen los requisitos de disciplina y, sobre todo, de autodisciplina, demostrando una conformidad con el orden escolar.

PRODUCIR INDIVIDUOS RESPONSABLES Y AUTÓNOMOS

Así pues, la introducción de estas prácticas de «bienestar» cuestiona, en primer lugar, la conformidad de los cuerpos de los alumnos con los estereotipos de los profesores en cuanto a la expresión (socialmente construida) del «buen alumno», aquel que muestra concentración al tiempo que es autónomo en su aprendizaje, dominando la expresión de sus emociones. Este cuestionamiento se refleja en las recientes orientaciones dentro de las clases de deporte (*Education Physique et*

Sportive [EPS]) en los *collèges* y *lycées*⁵ así como en los cursos universitarios STAPS (*Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives*)⁶ hacia la expresividad y las emociones dirigidas a contrarrestar, según el discurso de sus promotores, los valores de la competición y el rendimiento deportivo dentro del ámbito escolar (García, Cogérino y Fouilhoux 2014).

A nivel individual, más de la mitad de nuestras encuestadas- todas mujeres- han seguido una psicoterapia. Sus discursos se articulan con la valorización de la responsabilidad individual que, como hemos visto, forma parte de los valores dominantes dentro del espacio de desarrollo personal y -de facto- de muchos practicantes de yoga occidentales (Smith y Atencio 2017). En las entrevistas, algunas de ellas presentan el yoga como una herramienta que les permitió acompañar una bifurcación en su trayectoria personal tras lo que llaman un «trauma», ya sea psicológico o físico (enfermedad, accidente de coche, pérdida de un ser querido, depresión). Explican en las entrevistas que el yoga les ha permitido «salir adelante» donde la medicina en sentido amplio había fracasado.

«[¿Y qué te hizo empezar a hacer yoga?] Porque no me sentía nada bien y... así que... y... Probé los antidepresivos pero sólo lo hice durante tres semanas, diciéndome a mí misma “no quiero seguir”. Y me ofrecieron la meditación de atención plena, Mindfulness. Me decían que estaba muy de moda. [¿Quién te lo sugirió?]. Mi psiquiatra me dijo de ir a Internet o a una librería. Así que fui a la librería a buscar libros sobre el tema (...) Así que el verano siguiente me apunté a un curso de yoga, que me fue muy bien, y pensé “esto es bueno, al menos me hace sentir bien.” (Evelyne, jubilada, 70 años, exmaestra escuela y profesora de literatura en la escuela secundaria),

«Sí, de hecho, empecé con el yoga a nivel personal, siguiendo el consejo de un amigo, porque había sufrido una pleuresía, y como consecuencia había perdido amplitud de la respiración, había hecho fisioterapia respiratoria pero no me sentía bien [...] y por eso estuve en el hospital un mes. Me costó mucho recuperarme y luego hubo un problema con mi director que era narcisista pervertido y luego cosas de mi historia que surgieron de una relación con un hombre y entonces pensé, “¡vamos! Yoga, ¿por qué no?”” (Ana, 50 años, jubilada, maestra de escuela)

Nuestras entrevistas muestran, además, que la práctica del yoga forma parte de un abanico más amplio de auto técnicas destinadas a la búsqueda activa e individual de una especie de «plenitud» y tranquilidad a nivel físico, intelectual y psicológico. Las entrevistadas intentan resolver sus problemas personales o de salud multiplicando las prácticas de bienestar. El sociólogo Stéphane Héas analiza estos procesos individuales como una «búsqueda por lo corporal de un universo interior paradisiaco o simplemente diferente de la conciencia ordinaria» (Héas et al. 2007).

«[¿Y siempre has practicado el yoga?] El yoga, la relajación, la eutonía, la *antigimnasia*, el *feldenkrais*, el método Mézières. Incluso fui parte, cuando era estudiante, al principio, del movimiento de las prácticas californianas que estaban en contra de los valores de la sociedad. Así que yo siempre he practicado el yoga. Hice también *qigong* y *tai-chi*. (Florence, 55 años, profesora universitaria, antigua formadora en prácticas mente-cuerpo para profesores de secundaria).

«Me formé en *shiatsu* y medicina china hace siete u ocho años, y luego me pasé al yoga, me formé para ser profesora de yoga... Lo hice más o menos al mismo tiempo [...]. Me apasiona absolutamente

⁵ El collège acoge a los alumnos de 11 hasta 15 años aproximadamente, es obligatorio y sin distinción de ciclos o especialidades. Su correspondiente en España es la Educación Secundaria Obligatoria. El lycée acoge a alumnos de los 15 a 18 años aproximadamente. Contiene varias ramas (profesional, general, técnico...) y especialidades (humanidades, ciencias, etc.). Su correspondiente aproximado en España es el bachillerato. La escolarización es obligatoria hasta los 16 años en Francia y las clases de deporte (EPS) lo son también a razón de 4 horas semanales durante los dos primeros años de collège y 3 horas los siguientes, incluso en el lycée.

⁶ Estas facultades corresponden a las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y a los Institutos Nacionales de Educación Física de España.

la neurociencia y todo lo cuántico, así que, para mí, ya sea el *shiatsu* o el yoga, son sólo herramientas, lo que me interesa es realmente la conexión íntima y personal que puedo tener conmigo misma” (Audrey, 39 años, maestra escuela).

Estas características de formación larga y continua, así como las prácticas múltiples, se encuentran en todos los discursos de las entrevistadas. De hecho, todas las profesoras entrevistadas han practicado durante cinco a diez años. Y para todas, la práctica de yoga siempre ha ido acompañada de otras prácticas como la relajación, la eutonía, la danza o el *qigong*.

«Llevo mucho tiempo practicando yoga, tengo un buen nivel. He alcanzado un nivel de práctica bastante alto y lo he practicado con un mismo grupo durante veinte años. Y después de veinte años ¿qué hice de nuevo? Me interese por todo lo que es el estiramiento postural, por ejemplo, pero lo coloco menos en sus prácticas de relajación. Eso es más mantenimiento físico (Florence, 55 años, profesora universitaria, antigua formadora en prácticas mente-cuerpo para profesores de secundaria).

«Tenemos que ser capaces de frustrarnos a nosotros mismos porque cuando nos sentimos mal, cuando nos sentimos enfadados o cuando hay demasiadas cosas injustas, es porque tenemos una herida y tenemos a alguien apretando un botoncito dentro de nosotros. Así que en lugar de decir «es culpa de tal o tal persona», hay que identificar dónde duele y luego la próxima vez duele menos y poco a poco no duele nada. Porque nos hemos librado del programita que hemos construido a lo largo de nuestra vida y que nos hace reaccionar así. (...) En la escuela, hay problemas de acoso, problemas de niños que no saben cómo decir lo mal que lo pasan. El yoga me ha permitido introducir la noción de que somos los únicos responsables de cómo percibimos la vida. Todos los niños tienen ideas de injusticia, todos dicen, cuando les pasa algo malo, «es culpa de». Así que he intentado este año hacerles responsables de lo que sentían y de lo que pensaban sobre lo que les pasaba (Maryse, 50 años, maestra de escuela).

Estas profesoras aspiran a actuar sobre ellas mismas, sobre su cuerpo y sobre sus sentimientos gracias al yoga. En el ámbito escolar, pretenden aportar esta manera de ser a sus alumnos. Movilizan el yoga para que ellos se hagan responsables de sus propias emociones y sentimientos. Este concepto de responsabilidad individual borra las cuestiones sociales y psicosociales del entorno escolar. El énfasis en el trabajo sobre uno mismo en detrimento del cuestionamiento de los demás, del entorno social o de las lógicas del poder en el mundo social es una de las características más importantes de los practicantes que hacen del yoga una forma de vida (García et al. 2022a). Tal como lo explica el sociólogo Nicolas Marquis, los individuos apasionados por el desarrollo personal están «convencidos de que hay al menos alguna responsabilidad por su parte en los problemas o malestares que tienen que superar» (Marquis 2014). Así, «la ideología de la elección y de la responsabilidad individual» es inherente a este tipo de prácticas (desarrollo personal, coaching...) como señala Scarlett Salman (2008, p. 10).

Nuestra encuesta muestra que muchas profesoras piensan que la institución escolar no protege a los alumnos y que estos tienen que encontrar los recursos dentro de sí mismos para suplir esta carencia. Del mismo modo, Micheline Flak, fundadora de RYE, teoriza sobre la necesidad de que «nos pongamos a hacer yoga para tener éxito en la vida». Utilizando un antiguo cuento indio en el que un hombre se envuelve los pies en pieles de animales para llegar más rápidamente a la montaña sagrada y sorprende así al Maharajá, que tiene a su servicio una multitud de sirvientes para obtener resultados mucho menores, esta profesora desarrolla la idea de que «el hombre sabio es aquel que consigue utilizar eficazmente los recursos que lleva dentro para hacer frente a las tensiones de la vida» (Flak 1981:18). Así, el yoga «nos dará una mejor oportunidad de alcanzar la meta de una vida exitosa» (Ibid.).

Las prácticas de «bienestar» del yoga se movilizan, por tanto, no sólo para normalizar el comportamiento de los alumnos en el aula, sino también -y quizás, sobre todo- para formar individuos congruentes con las normas liberales dominantes («autónomos»,

«hechos a sí mismos» y «responsables de sus propias vidas»). Aquí, el yoga se uniría a otras prácticas recientemente integradas en el aprendizaje escolar, como el hip hop o el circo (Faure, Garcia 2005; Garcia 2011b), para promover la creación de un espacio privilegiado, dentro de la institución escolar, en el que cada niño es invitado a «convertirse en empresario de [su] propia vida» (Ehrenberg 2014:16).

CONCLUSIÓN

En el discurso de los profesores, la enseñanza de las prácticas de «bienestar» corporal aparece como una herramienta destinada a «pacificar» el orden escolar bajo alta tensión trabajando para «normalizar las disposiciones» (Millet y Thin 2017) de los niños y jóvenes que asisten a ella. Además, aunque el objetivo sea, en última instancia, garantizar la perpetuación de la disciplina colectiva necesaria para el funcionamiento óptimo de la forma escolar, el yoga se presenta como una herramienta que respeta la norma de la psicologización de las relaciones sociales y, por lo tanto, parece especialmente atractiva para las profesoras.

Estos resultados exploratorios -y la validación temporal de nuestras hipótesis iniciales - dejan sin embargo en la oscuridad muchos aspectos de la función y los efectos concretos de la introducción de las prácticas yóguicas en la escuela. En primer lugar, los efectos concretos de estas prácticas en el comportamiento real de los alumnos. ¿Son tan eficaces como se esperaba? ¿Cuáles son las diferencias entre los cursos? ¿Entre diferentes grupos de alumnos (en términos de género, origen social, etc.)? El ejemplo de la introducción del circo escolar ofrece cierta perspectiva (García, 2007). Aprovechado por los profesores de educación física porque se considera que constituye un conjunto de prácticas que promueven la «expresividad» y que están menos marcadas por el sello de la feminidad, el análisis de su aplicación revela que la apropiación de las prácticas circenses se produce de forma diferente según el entorno escolar y social de los alumnos. Las actividades de malabarismo reúnen a los chicos de clase media y alta y a algunas chicas, mientras que los chicos de clase trabajadora

se centran más en las acrobacias en el suelo, que son especialmente valoradas por los profesores. Este tipo de observación invitaría a interesarse más por las consecuencias concretas de las prácticas yóguicas en el orden escolar - y su articulación con los recursos diferenciados (capital escolar, disposiciones, etc.) de los alumnos.

En segundo lugar, ¿qué pasa con los profesores y las variaciones en la apropiación de las prácticas yóguicas? Hemos dado aquí algunos elementos relativos a la lógica social que empuja a algunos profesores a interesarse, practicar y luego ofrecer el yoga a sus alumnos. Pero queda por caracterizar, de forma más precisa y sistemática, el perfil de estos profesores en relación con sus colegas que no realizan dichas prácticas. Aquí, no cabe duda de que el género parece ser muy estructurador, ya que la socialización femenina (especialmente en las clases medias intelectuales (Bourdieu, 1979, p. 232) predispone al tipo de trabajo introspectivo que el yoga propone realizar. También habría que analizar mejor las condiciones de posibilidad del paso de ser consumidor de yoga a su uso en un entorno profesional en el contexto de una sociología más general de los profesores de yoga.

En tercer lugar, qué pasa con el discurso de la institución escolar y las formas en que apoya la introducción de prácticas yóguicas en el aula. Hemos visto que las prácticas de bienestar permiten combinar las diversas contradicciones que afectan al orden escolar (mantener una disciplina común teniendo en cuenta la individualidad). Ahora nos parece interesante trabajar más a fondo, desde una perspectiva socio-histórica de las políticas escolares, las condiciones de introducción y difusión de estas prácticas y las lógicas que las acompañaron. Podemos adelantar la hipótesis de que esta difusión es concomitante con la difusión del prisma de análisis individualizador procedente de las ciencias cognitivas en el seno de las instituciones educativas francesas desde finales de los años 90 y la difusión de la lógica «según la cual la eficacia de la escuela debe evaluarse en adelante en función de su capacidad para maximizar el potencial de los alumnos con capacidades cognitivas biológicamente y socialmente diferenciadas» (Morel 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRÈRE A. (2017), *Au coeur des malaises enseignants*. Paris, Armand Colin.
- BOURDIEU P. (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, Éditions de Minuit.
- BROUILLETTE E. (2008), *L'impact du yoga sur l'attention et le rendement scolaire d'enfants de 5-6 ans, Mémoire de Maîtrise en kinanthropologie*. Montréal, Université du Québec à Montréal.
- CASTEL R. E. ENRIQUEZ y H. STEVENS (2008): «D'où vient la psychologisation des rapports sociaux?», *Sociologies pratiques*, vol.17, 2:15-27.
- CASTEL R. y J.-F. LE CERF (1980): «Le phénomène psy et la société française. Vers une nouvelle culture psychologique», *Le Débat*, vol. 3, 1:27-38.
- DALGALARRONDO S. y T. FOURNIER (2019): «Les morales de l'optimisation ou les routes du soi», *Ethnologie française*, vol. 49, 4:639-651.
- DARMON Muriel. (2020): "The School Form of the Hospital: How Does Social Class Affect Post-Stroke Patients in Rehabilitation Units?", *Qualitative Sociology*, vol.43, 2:235-54.
- DUBET F. (2014): "Cultures juvéniles et régulation sociale", *L'information psychiatrique*, vol. vol. 90, 1:21-27.
- DURLER H. (2015), *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- EHRENBERG A. (1997): "Mythologies de la souffrance et gouvernement de soi", en Montheil M. (éd.), *Écouter l'angoisse*, Bègles, L'Esprit du temps, pp. 63-74.
- EHRENBERG A. (2014), *Le Culte de la performance*. Paris, Calmann-Lévy.
- ELIAS N. (1985), *La société de cour*. Paris, Flammarion.
- ELIAS N. (1997), *La société des individus*. Paris, Fayard.
- FAURE S. y M.-C. GARCIA (2003): "Le corps dans l'enseignement scolaire: regard sociologique », *Revue française de pédagogie*, 144:85-94.
- FAURE S. y M.-C. GARCIA (2005), *Culture Hip Hop. Jeunes des cites et politiques publiques*. Paris, La Dispute.
- FLAK M. (1981), *Le yoga dans l'éducation*. Monaco, Editions du Rocher.
- FOURASTIÉ J. (1979), *Les Trente Glorieuses: Ou la révolution invisible de 1946 à 1975*. Paris, Fayard.
- GARCIA M.-C. (2011a): "Les pratiques clownesques à l'épreuve des stéréotypes de la féminité", *Sociologie de l'art*, vol. 17, 2:45-58.
- GARCIA M.-C. (2011b), *Artistes de cirque contemporain*. Paris, La Dispute.
- GARCIA M.-C. G. COGÉRINO y B. FOUILHOUX (2014): «À propos d'Artistique...», *Staps*, vol.103, 1:17-22.
- GARCIA M.-C., VOIX R., FRAYSSE M. y BATAILLE P. (2022a): «Premiers éléments d'enquête sur les professeur.es de yoga en France formé.es en Inde. Productions, incorporations et transmissions transnationales de systèmes idéologiques via une pratique psycho-corporelle», XIV Congreso Español de Sociología, "Desigualdades, Fronteras y Resiliencia. Sociología para crisis globales, GT 32, Universidad de Murcia, 28 de junio-5 de julio 2022. {hal-03730371}
- GARCIA M.-C., BATAILLE P., FRAYSSE M., y LEFÈVRE B. (2022b): Sociodemografía del yoga en Francia. Primeros elementos de análisis. Desigualdades, fronteras y resiliencia. Sociología para crisis globales", Federación Española de Sociología y el Departamento de Sociología de la Universidad de Murcia., Jun 2022, Murcia, España. {hal-03730404}
- GARNIER B. (2018): "L'éducation informelle contre la forme scolaire?", *Carrefours de l'éducation*, vol.45, 1:67-91.
- GARNOUSSI N. (2011): "Le Mindfulness ou la méditation pour la guérison et la croissance personnelle: des bricolages psychospirituels dans la médecine mentale", *Sociologie*, vol. 2, 3:259-275.
- GASPARINI R. (2001): "Une contribution à la compréhension de la discipline à l'école élémentaire par une analyse sociologique

- configurationnelle», *Revue française de pédagogie*, 137:59-69.
- GASPARINI R. (2020), *Socialisation scolaire et normalisation des comportements. des professionnalités face aux idéaux de la forme scolaire et de l'inclusion. L'exemple de la France*, Habilitation à diriger des recherches. Lyon, Université Lyon 2 Lumière.
- HÉAS S., R. KERGOAT, C. WEBER y S. HADDAD, (2007): "Dualité identitaire des femmes élèves officiers des Écoles militaires de Coëtquidan: féminité préservée ou masculinité recherchée?", **Socio Logos**, n°2. URL : <http://journals.openedition.org/socio-logos/152>
- JAIN A. (2014), *Selling Yoga: From Counterculture to Pop Culture*. Oxford, Oxford University Press.
- KETTANI-HAJOUÏ M.E.-C. (1985): «Deux discours sur la personne psychologique, biologique et sociale: Psychanalyse et yoga hindou», *History and Anthropology*, vol. 2, 1:173-205.
- LE LAY S. (2003): "Individuation, individualisation, atomisation. Malentendus de classes", *Mouvements*, 26:27-32.
- LOUBET B. et F. CHOLLET (2020), *L'enseignement du yoga à l'école en France: profils et parcours des enseignant-es*, Mémoire de Master 1 de STAPS. Toulouse, Toulouse 3.
- MARQUIS N. (2014), *Du bien-être au marché du malaise. La société du développement personnel*. Paris, Presses Universitaires de France.
- MAULINI O. y P. PERRENOUD (2005): «La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions», en Maulini O., y Montandon C. (éd.), *Les formes de l'éducation: variété et variations*, Bruxelles, De Boeck, pp. 147-168.
- MOREL S. (2016): "Troubles dans les apprentissages: neurosciences cognitives et difficultés scolaires", *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, vol. 54, 1:221-247.
- MURAT F. y SIMONIS-SUEUR C. (éd.) (2015): "Climat scolaire et bien-être à l'école", *Education & Formations*, n°88-89.
- PARENT F. (2012), *Feng-shui en France: Aménagement de l'espace, aménagement de soi*. Paris, Editions L'Harmattan.
- PÉRIER P. (2014), *Professeurs débutants: Les épreuves de l'enseignement*. Paris, Presses Universitaires de France.
- SALMAN S. (2008): "La fonction palliative du coaching en entreprise", *Sociologies pratiques*, vol. 17, 2:43-54.
- SALMON P., E. LUSH, M. JABLONSKI y S.E. SEPHTON (2009): "Yoga and Mindfulness: Clinical Aspects of an Ancient Mind/Body Practice", *Cognitive and Behavioral Practice*, vol. 16, 1:59-72.
- SCHWARTZ O. (2011): "La pénétration de la «culture psychologique de masse» dans un groupe populaire: paroles de conducteurs de bus", *Sociologie*, vol. 2, 4:345-361.
- SMITH S. y M. ATENCIO (2017): "Yoga is yoga. Yoga is everywhere. You either practice or you don't": a qualitative examination of yoga social dynamics», *Sport in Society*, vol. 20, 9:1167-1184.
- TARDAN-MASQUELIER Y. (2002): «La réinvention du yoga par l'Occident», *Ethudes*, vol.396, 1:39-50.
- TERZIDIS A. (2018): «Cognition, émotions et corps: quand le yoga montre des pistes d'une nouvelle approche pédagogique», *L'Éducateur*, 1:36-38.
- THIN D. (1988), *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Lyon, Presses universitaires de Lyon, Sociologie.
- THIN D. y M. MILLET (2017): «Des dispositifs entre action éducative et pacification des parcours», *Diversité : ville école intégration*, 190:30-36.
- TRAVAILLOT Y. & Y. MORALES (2008): «L'Éducation Physique et Sportive face à la culture de son temps: la question de l'intégration des pratiques d'entretien du corps dans les programmes scolaires depuis le début des années 1980», *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. 42, 1: 31-42.
- VINCENT G. (1980), *L'École primaire française*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.

DEPORTE E INTEGRACIÓN SOCIAL: IDEAS CRÍTICAS SOBRE LA NOCIÓN DE DEPORTE INTEGRADOR

KETY BALIBREA MELERO

SERVICIO DE ESTUDIOS DEPORTIVOS Y SOCIEDAD
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA

RESUMEN

EL ARTÍCULO SE PLANTEA LA PREGUNTA DE HASTA QUÉ PUNTO EL DEPORTE PUEDE CONTRIBUIR A LA MEJORA DE LA INTEGRACIÓN SOCIAL. PARA ELLO, SE ANALIZAN LOS VÍNCULOS ENTRE LAS PRÁCTICAS DEPORTIVAS Y LA ORGANIZACIÓN SOCIAL TAL Y COMO LO RECOGEN ALGUNOS AUTORES DESTACADOS DE LA TEORÍA SOCIAL. EN ESTE SENTIDO, LOS USOS DEL DEPORTE HAN SIDO VARIADOS, DESDE EL CONTROL Y LA COHESIÓN SOCIAL HASTA SUS SIGNIFICADOS MÁS ACTUALES RELACIONADOS CON SU PAPEL EDUCATIVO E INTEGRADOR. SE DEDICA UN PRIMER APARTADO A REVISAR ESTOS SIGNIFICADOS EN LA OBRA DE ALGUNOS AUTORES DENTRO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y, EN UN SEGUNDO APARTADO, NOS CENTRAMOS EN LOS USOS MÁS ACTUALES DEL DEPORTE DE CARA A LA INTEGRACIÓN SOCIAL Y A LA REDUCCIÓN DEL CONFLICTO SOCIAL EN LAS ZONAS URBANAS DESFAVORECIDAS, DONDE EL DEPORTE SE HA UTILIZADO COMO HERRAMIENTA DE INTERVENCIÓN FRENTE A LOS PROBLEMAS SOCIALES.

PALABRAS CLAVE

ACTIVIDAD FÍSICA, DEPORTE, INTEGRACIÓN SOCIAL, BARRIOS, TEORÍA SOCIAL.

RECEPCIÓN: ABRIL 2022
ACEPTACIÓN: MAYO 2022

INTRODUCCIÓN

No existe una respuesta fácil a la pregunta de si el deporte puede facilitar el proceso de integración social de los grupos desfavorecidos. Ambos conceptos -deporte e integración- han estado en el centro de una amplia literatura y de variados debates que hacen imposible dar una respuesta rápida y simplista a la cuestión. Por un lado, es muy difícil en las sociedades actuales referirse al deporte en un

solo sentido. El deporte tiene múltiples ámbitos de aplicación, entre otros, el deporte profesional, el deporte de entretenimiento, el deporte para la salud, la educación física, el deporte de integración social o contra la discriminación. Todas estas dimensiones están vinculadas a una serie de prácticas y representaciones diferentes, lo que hace difícil mantener una opinión simple y unificada sobre el potencial del deporte de cara a la integración social. Por otro lado, el concepto de integración social

también está rodeado de complejidad. Las ciencias sociales suelen operar con conceptos poco concretos, basados en el consenso tácito sobre su uso entre los expertos. Este es el caso del concepto integración social. Sin embargo, dicho consenso se desmorona rápidamente cuando el concepto se analiza en profundidad. En las sociedades actuales, cada vez más heterogéneas, los procesos de integración social son muy complejos. ¿Qué dimensiones son más relevantes a la hora de describir la integración? ¿Dimensiones jurídicas y políticas, dimensiones económicas y laborales, dimensiones culturales y de identidad? ¿Cómo interactúan dichas dimensiones entre sí y cómo pueden medirse? Hoy en día los expertos en estos campos no pueden dar una respuesta homogénea a estos interrogantes. Variables clásicas como la clase social, el género, la etnia y la edad son, entre otras, fundamentales a la hora de generar problemas de integración social, sin embargo, sigue faltando una explicación decisiva de la exclusión social.

Esta falta de precisión de las ciencias sociales también limita las posibilidades de garantizar la existencia de una conexión clara entre la integración social y el deporte. Como afirma Klaus Heinemann (2002), dicha conexión debe considerarse excepcional, dado que continuamente se hacen muchas suposiciones, pero se ofrecen pocos resultados medibles. Heinemann sostiene además que la integración social es algo demasiado serio y complejo como para hablar de integración a través del deporte sin hacer una crítica a fondo. Sin embargo, y siendo más optimista, este autor prefiere hablar del potencial integrador del deporte, en el sentido de que algunas dimensiones del deporte pueden favorecer los procesos de integración social. La fragilidad del vínculo entre el deporte y la integración -expresada por muchos de los autores que han trabajado en el campo (Coalter, Allison & Taylor, 2000; Maza, 2002; Long, 2002; Cambell & Simmonds, 2003; Durán, 2009; Santos, 2019)- invita a continuar con la búsqueda de argumentos. Además, invita a poner en marcha de iniciativas de deporte para la integración con la precaución de investigar a fondo los procesos reales y concretos

que unen el deporte a la integración social. Se necesita una base teórica más sólida y una gran dosis de creatividad para que esta unión sea más rigurosa y estable. Finalmente, se necesita buscar nuevas fuentes de inspiración para investigar la relación entre el deporte y su potencial educativo e integrador (Collins, Henry, Houlihan y Buller, 1999; Holt, 2008). El objetivo de este artículo es contribuir a esta búsqueda. Para ello, parte de la reflexión teórica revisando cómo desde la teoría social se ha interpretado el deporte y sus funciones sociales. Por lo general, cuando se interviene mediante el deporte para afrontar problemas sociales (como es caso de los deportes realizados con jóvenes en contextos urbanos desfavorecidos), no está muy presente la reflexión teórica y es prioritario el pragmatismo y los resultados. Sin embargo, por nuestra parte, consideramos que reflexionar sobre los aspectos teóricos aportará a la gestión del deporte comunitario la profundidad y la complejidad necesarias para mejorar los resultados.

LAS CIENCIAS SOCIALES AL SERVICIO DEL DEPORTE COMUNITARIO EN LOS BARRIOS DESFAVORECIDOS

En los últimos años, algunos grandes escritores han reflejado en sus obras la presencia del deporte en su infancia en barrios pobres, en su educación sentimental. Historias de lealtad, de crecimiento personal o de procesos de aprendizaje avalan las narraciones que autores como Pier Paolo Pasolini (2015), Eduardo Galeano (2017), Juan Villoro (2006) o Albert Camus han dedicado al deporte y a su capacidad de crear vivencias comunes (incluso en una ciudad asediada por la peste como es el caso de la obra de Camus). Estas historias ponen de manifiesto los valores sociales y la identidad colectiva que se reflejan en el deporte, especialmente entre los jóvenes. Aunque de alguna manera estos autores hablan del deporte y la integración a través de la ficción, sus palabras y sentimientos están rodeados de tal realismo que sin duda deben ser tenidos en cuenta para la acción social. Cuando se habla del papel social del deporte, las teorías formuladas desde las ciencias sociales y

humanas aportan una visión del complejo paisaje del deporte y la integración social. Este artículo se dividirá en dos partes. La primera se centrará en el análisis del papel social del deporte en los procesos de integración social y de control social, lo haremos de la mano de algunos destacados científicos sociales que han tratado este papel. La segunda parte estará dedicada a los usos y abusos que rodean la idea del deporte para la integración en relación con los proyectos de intervención con jóvenes desfavorecidos.

EL PAPEL SOCIAL DEL DEPORTE, LA INTEGRACIÓN Y EL CONTROL SOCIAL

Las pruebas aportadas por los antropólogos han confirmado que los juegos deportivos están claramente integrados en la sociedad. El deporte se entrelaza con los rituales, la religión y las ceremonias políticas o militares. Este profundo significado social constituye un importante argumento a favor de las capacidades integradoras del deporte de cara a una comunidad.

El análisis de Gregory Bateson (1985) sugiere que la evolución de los juegos debe haber sido un paso importante en la evolución de la comunicación. Los juegos sólo podían tener lugar si los participantes eran capaces de un cierto grado de metacomunicación, es decir, de intercambiar signos que transmitieran el mensaje “esto es un juego”. Los juegos, por tanto, son productores de relaciones y rituales a través de los cuales la comunidad habla de sí misma.

Muchos antropólogos han asociado los juegos a momentos de catarsis destinados a crear cohesión dentro del grupo y a ecos utópicos, que simularían el fin de las desigualdades y el triunfo de la integración. Las principales categorías que Roger Caillois (1981) utiliza para clasificar los juegos -Agon (competencia)/Alea(suerte)/ Mimicry(simulacro)/Ilinx (vértigo)- son un catálogo de la “vocación social de los juegos” y, al mismo tiempo, una lista de razones para explicar por qué los jóvenes pueden querer practicar deporte: por competir, por jugar, por crearse identidad, por sentir.

No tendría mucho sentido seguir esbozando estos retazos teóricos si no fueran útiles para encontrar una aplicación práctica del deporte y la integración social en grupos y contextos vulnerables. En este sentido, la definición de juego presentada por Joan Huizinga (1984) en su libro *Homo Ludens*, sugiere una forma de trasladar dichas teorías a estos contextos específicos. Las características de los juegos se basan en ser: creativos, libres, no productivos, con ritmos y medios propios, no ordinarios ni reales, inciertos, simbólicos y sociales. Encajar estas características en la práctica de la actividad física dentro de un contexto de pobreza y exclusión social supondría, entre otros aspectos: no implementar programas estructurados externos; no utilizar el deporte como un instrumento que busca resultados en términos de ejercicio de control; no infravalorar la práctica informal del deporte que ya se da en esos contextos, sino por el contrario, subordinar la intervención formal a través del deporte a dichas prácticas informales; tener en cuenta e incluir a la comunidad, abrir la actividad a la participación comunitaria y evitar el paternalismo y las “recetas” fijas.

Todo ello se traduce en lo que debería ser una base fundamental de las políticas deportivas comunitarias: el deporte orientado al mercado no debe imponerse a los barrios. Por el contrario, las políticas deben facilitar y animar a los miembros de la comunidad hacia una práctica deportiva lo más cercana y ajustada posible a sus propias prácticas ya existentes. El deporte tiene muchos aspectos diferentes, y aplicar su dimensión recreativa cuando se trabaja con las comunidades puede tener resultados creativos.

Huizinga señala que los juegos son actividades que normalmente no forman parte de la vida cotidiana. Sin embargo, sería muy deseable situar la actividad física y el deporte dentro de la vida real -personal y social- de los jóvenes u otros colectivos de la comunidad. Al mismo tiempo, también es importante apostar por un tipo de actividad física que promueva cambios sociales y personales específicos.

Además de estas últimas observaciones, situadas en una dimensión microsociológica y aplicada en

cuanto a los vínculos entre deporte e integración social, también encontramos referencias interesantes en una dimensión más macrosociológica referida a la evolución de la organización social. Siguiendo a Norbert Elias (1988), en la sociedad moderna, el Estado tiene un papel principal en estos procesos, actuando como promotor de diversas formas de control social y de autocontrol de los individuos. El deporte puede jugar un papel de refuerzo de estas funciones sociales. De hecho, cuando actualmente se usa el deporte en el ámbito de las políticas urbanas, los servicios sociales y la integración, se ha argumentado con frecuencia que ciertas políticas deportivas e intervenciones estatales suelen instrumentalizar el deporte con finalidades de control de la población. Esto abre un debate ineludible sobre el papel de los diferentes actores y grupos sociales en lo que respecta a los usos específicos del deporte en el marco del control y la integración social.

Las conocidas y muy discutidas investigaciones de Norbert Elias (1988) nos muestran que el Estado desempeña un papel central en el proceso civilizatorio debido a su monopolio sobre la violencia legítima y el control social. Sin entrar en los detalles de sus argumentos, nos interesa su idea sobre el rol que ha jugado el deporte en el refinamiento de las costumbres y normas sociales, así como en la presión ejercida sobre la necesidad del individuo de tener autocontrol sobre sus emociones y agresividad. Elias y Dunning (1986) utilizan el ejemplo del fútbol en Inglaterra durante las últimas décadas del siglo XIX para ilustrar la reducción de las tensiones sociales y la implantación de pautas civilizadoras a través de este deporte.

Compartiendo este enfoque sobre el origen del deporte y su papel como promotor de formas de control social, Pierre Bourdieu (2000) enmarca dentro de los orígenes del deporte moderno, la aparición de diferentes formas de guiar y disminuir la violencia entre la juventud burguesa en las escuelas públicas británicas a mediados del siglo XIX. Los educadores consiguieron reducir los problemas civilizatorios de la juventud a través de la reorganización de los juegos tradicionales

que acabarían adoptando la forma de deportes. La concepción del deporte, dirigida a la juventud de clase alta, incluía el amplio conjunto de valores y prácticas correspondientes a la figura del caballero. Mediante una estricta definición y cumplimiento de las reglas de juego, basadas en el juego limpio, el deporte se convirtió en un modelo de comportamiento que ennoblecía a todo aquel que lo practicara. La creación de un campo autónomo para la práctica del deporte viene determinada por la filosofía política de los grupos sociales dominantes, que elaboran una representación del deporte vinculada a la valentía, la formación del carácter, la capacidad de vencer. Esta representación coincide con los ideales de “importantes instituciones de educación privada dedicadas ante todo a los hijos de los directivos de la industria privada” (Bourdieu, 2000: 180).

Este proceso de deportivización fue simultáneo al proceso de industrialización y desarrollo de la economía capitalista, que se convirtió en nuevas formas de control social estudiadas por la teoría crítica del deporte. Jean Marie Brohm (1993) explica que el surgimiento del deporte es el resultado de una concepción filosófica, política y económica que sitúa estas prácticas deportivas en el marco del rendimiento, la competitividad y la mercantilización de los resultados. Las actividades deportivas se integraron en las leyes dominantes de la modernidad industrial capitalista. Brohm destaca el modo en que las instituciones deportivas redujeron a los deportistas al rango de cuerpos-máquina, programados para el rendimiento y el control. De forma muy similar al entrenamiento militar o al planteamiento capitalista sobre el progreso, el entrenamiento deportivo de élite se ajusta a la lógica de la rentabilidad de los recursos humanos y a la creciente productividad del cuerpo. En el capitalismo actual, estos mecanismos se acentúan con las complejas relaciones que vinculan el deporte y la ciencia cuando se aplica al rendimiento del cuerpo. La psicología, la medicina o la investigación biomecánica evalúan y diseccionan el cuerpo de los deportistas para supervisar sus capacidades fisiológicas o su resistencia al estrés.

Teniendo en cuenta estos usos precedentes, no parece extraño que las actividades físicas y el deporte puedan utilizarse en los barrios pobres como mecanismo de control. La obra de Michel Foucault (2007) ofrece una visión particular de los mecanismos de control basados en la política del cuerpo y la actividad física. Es aconsejable examinar detenidamente sus últimos escritos para descubrir sus brillantes interpretaciones sobre los cambios en las representaciones del cuerpo y sus efectos sobre el control social. Nos parece que las ideas de Foucault son interesantes para comprender no sólo las concepciones sobre el cuerpo y la actividad física de los jóvenes de estos barrios, sino también para entender algunas de las políticas deportivas que se han dirigido a ellos de cara a su gubernamentalidad. La idea de las virtudes educativas e integradoras del deporte también puede interpretarse dentro del análisis de Michel Foucault sobre el cuerpo y su lugar en el conocimiento y las relaciones de poder que rigen la sociedad moderna. Los cuerpos son objetos de producción y deben ser controlados. Foucault considera que a finales del siglo XVIII -periodo de gestación del proceso de industrialización y cambios en los procesos de urbanización- se inicia un nuevo periodo de gestión del cuerpo. Este periodo se caracteriza por las nuevas exigencias de la recién nacida sociedad disciplinaria propia de la época moderna. Las dos formas de control sobre el cuerpo -biopoder-, que aparecen en ese momento, se agrupan dentro de la anatomopolítica y la biopolítica. La primera considera los cuerpos humanos como máquinas. Esta política se dedica a educar los cuerpos, a aumentar sus capacidades, su fuerza y su utilidad, y a integrar todo ello en sistemas de control eficaces y económicos. Al principio, todos los mecanismos de la anatomopolítica están presentes en el ejército, pero rápidamente se trasladan a las fábricas, las escuelas o las prisiones. En cuanto a la biopolítica, concibe el cuerpo no como individuo, sino como colectivo, como poblaciones, cuerpo-especie. Los mecanismos tácticos para controlarlo son la estadística, la demografía, la medicina, la sociología o el trabajo social. Todos ellos obtienen información sobre la

población para utilizarla después en la elaboración de políticas que regulen la salud, la natalidad o la migración. Siguiendo los argumentos de Foucault, estas formas de biopoder fueron esenciales para la formación y evolución del capitalismo, que las utilizó para entrenar los cuerpos, gestionar la vida y lograr la docilidad que necesitaba. Del mismo modo, también fueron esenciales para el Estado, que basó su administración en la regulación de las poblaciones a través de la creación de mecanismos particulares para el ejercicio del poder y su intervención sobre los conflictos que integran la gubernamentalidad liberal, es decir, la producción y administración de la vida de los individuos.

Los análisis de Foucault, y los posteriores de los autores que siguieron sus teorías, adelantan algunos cambios en la forma de esta gobernanza liberal relacionados con tendencias sociales más actuales vinculadas al neoliberalismo a partir de la segunda mitad del siglo XX. El capitalismo financiero ha traído a la escena de la biopolítica contemporánea nuevas modulaciones sobre el cuerpo y su cuidado. La gestión de la biopolítica de la población y su evolución se destaca como crucial para los intereses del mercado. Desde estas posiciones posfoucaultianas, Flavia Costa (2008) considera que está apareciendo nuevas formas de gobierno del cuerpo en las que encontramos referencias al cuidado del cuerpo y a la actividad física.

Este mecanismo combina tres niveles diferentes. El primero es el nivel biotecnológico, que permite nuevas formas de intervención sobre el cuerpo. En este sentido, la concepción del cuerpo ya no es la de una máquina que hay que mejorar y arreglar, sino que se toma cada vez más como un material informativo, que puede ser reprogramado mediante cirugías, implantes y otras manipulaciones biotecnológicas de células y genes. Concebido así, el cuerpo no se interpreta como algo que hay que corregir desde fuera, mediante la ortopedia -también por la ortopedia social de las políticas sociales-, sino que se puede programar desde dentro, modificando su información genética. Los organismos vegetales transgénicos son un ejemplo. Los transgénicos son sometidos a modificaciones

que permiten no sólo corregir una desviación en su proceso de crecimiento, sino que pueden evitar dicha desviación desde el principio mediante la manipulación de sus genes. Esta representación del cuerpo implica nuevas interacciones entre el mundo orgánico y el artificial. En este sentido, el deporte en contextos vulnerables iría más allá que la higiene y la ortopedia social, participando, por ejemplo, en un nuevo campo de reprogramación de actitudes.

El segundo nivel que incide sobre las nuevas concepciones del cuerpo se sitúa en el ámbito de la salud. Los cuerpos se convierten en un espacio en el que intervienen las agencias médicas públicas y, además, se convierten en un espacio de gestión privada de la salud por parte de los individuos. Cada cuerpo-individuo es un enfermo potencial que tiene que cuidarse a sí mismo y necesita ser atendido por una amplia gama de recomendaciones dadas por el Estado y el mercado. Si estos cuidados fallan, la responsabilidad recae en el individuo, que está obligado a administrar correctamente su capital corporal y mantenerlo en perfecto estado. Quienes administren adecuadamente su cuerpo, atendiendo a las recomendaciones del mercado, a sus productos *light* o a los programas estatales de prevención de enfermedades, serán premiados y quienes no lo hagan podrán ser culpados.

El tercer nivel está relacionado con el cuerpo como imagen en el contexto de una sociedad altamente influenciada por los medios de comunicación. A la extracción de la plusvalía del cuerpo concebida como valor de uso o de cambio, se añade ahora la extracción de su valor de exhibición, que es la base de la nueva plusvalía en el capitalismo postindustrial. Aunque ambas formas de plusvalía coexisten, “cuidarse” está cada vez más relacionado no con los cuidados del alma, sino con los del cuerpo. Los ideales burgueses de cuidar el cuerpo para mejorar los sentimientos y las cualidades morales han sido sustituidos por una política de cuidado del cuerpo sin más implicaciones. Como explica Flavia Costa, el antiguo ideal de la filosofía de la vida se ha invertido, ya no vivimos en un cuerpo, ni tenemos un cuerpo, somos un cuerpo. Se pretende que el trabajo corporal cambie

a la persona: hacerla menos nerviosa, reducir sus complejos, aliviar sus dolores espirituales por la vejez y la muerte. El yoga se supone que los relaja, el gimnasio tiene que fortalecerlos y revitalizarlos, los masajes los energizan, el pilates tiene que hacerlos más flexibles, pero al mismo tiempo tonificados. Se supone que la cirugía les devuelve la autoestima perdida. Operamos nuestros cuerpos para “ajustar” nuestras almas (Costa, 2008: 9).

Costa sitúa todas estas exigencias de un cuerpo adecuado bajo el nombre de *mecanismo de fitness*, que enlaza estrechamente con los mensajes del nuevo capitalismo de la imagen y el entretenimiento. Este mecanismo impone una gestión privada del aspecto físico y de las actividades vinculadas a él. La sociedad no puede cambiarse, lo que debe cambiarse es el cuerpo.

El auge y la victoria de estas políticas del cuerpo está permitiendo la sustitución de las formas precedentes de control disciplinario del cuerpo y de corrección ortopédica por un nuevo modelo en el que el control se sitúa en el interior de uno mismo. Las desigualdades sociales dejan de ser importantes dado que todos tenemos un cuerpo que puede conducirnos hacia la movilidad social. Es más importante reducir el peso corporal que reducir las desigualdades sociales. Esta pseudodemocratización de la esfera del cuerpo es hoy en día una fuente de profundos conflictos que se expresan vivamente en el mundo del deporte y anticipan un futuro preocupante.

En su análisis sobre el origen de las políticas deportivas y el papel del deporte en los barrios obreros franceses, el sociólogo William Gasparini (2008) ha resaltado cómo el fútbol, ya en el periodo de entreguerras en el siglo XX, se utilizó para reducir los conflictos sociales y asegurar formas de control social. Los empresarios de las zonas mineras francesas controlaban las tensiones sociales con las clases trabajadoras difundiendo el fútbol entre los inmigrantes y sus hijos. El deporte fue instrumentalizado como una forma de disciplinar, moralizar y socializar a estos grupos de trabajadores dentro del espíritu de la empresa. Al mismo tiempo, el fútbol se convirtió en una forma de vínculo social,

de confraternización entre la comunidad, pues pertenecer al club significaba salir del anonimato para compartir principios comunes basados en el fútbol como escuela de moralidad y solidaridad. El fútbol estaba, para bien o para mal, en el centro de la sociabilidad local.

Más allá de estos usos del deporte en el marco del paternalismo empresarial, Gasparini (2010) analiza también otras formas actualizadas de instrumentalización del deporte. En este caso, el autor analiza las que han tenido lugar en los barrios obreros franceses durante los últimos treinta años. Como consecuencia de la crisis económica mundial, que mostró su mayor impacto a partir de los años 80, las condiciones de vida han empeorado drásticamente para las clases trabajadoras. El desempleo, el aumento de las privaciones de los inmigrantes y la degradación urbana provocaron un agravamiento de las formas de violencia entre los jóvenes de la periferia. En consecuencia, las instituciones públicas empezaron a utilizar el deporte como herramienta de desarrollo social en esas zonas urbanas. Una vez más, con el objetivo de moralizar y mantener el orden, se podría afirmar que las políticas de inserción a través del deporte pueden analizarse como una nueva forma de enmarcar y controlar a la juventud de la clase trabajadora para mitigar los efectos incontrolados generados por las políticas neoliberales desarrolladas en Francia desde principios de los años 80 (p. 114).

Este tipo de uso instrumental puede tener consecuencias negativas para los jóvenes y sus representaciones del deporte. Entre otros peligros, este tipo de políticas han contribuido a dar una falsa imagen de la juventud, representándola como un grupo “peligroso” y desorganizado. Tal imagen justifica entonces la necesidad de intervenir para salvaguardar el orden y conducir a los jóvenes hacia la dirección correcta. Nada más lejos de la realidad, la cultura juvenil en estas comunidades tiene su propia base de solidaridad, sus propios códigos y representaciones, en este caso, sobre el deporte y la actividad física -fútbol callejero, deportes informales, hip-hop-, que de alguna manera han sido sustituidos por una política social y deportiva

con el principal objetivo de reducir las tensiones sociales. Además, estas políticas han contribuido a difundir el estereotipo de un deportista de barrio que alcanza el éxito, construyendo esta imagen aspiracional a través de los medios de comunicación, que comportándose correctamente y aceptando todas las reglas del juego alcanza el éxito, se integra plenamente en la sociedad. Desgraciadamente, aunque la emulación de dicho modelo pueda mantener a estos jóvenes integrados en lo que respecta al deporte, no les salva de la exclusión social.

Las conclusiones a las que podemos llegar a partir de los argumentos anteriores nos alertan sobre la necesidad de ser especialmente cautelosos a la hora de aplicar las políticas de deporte para la integración social de los grupos desfavorecidos. Hay que prever y evitar los efectos no deseados de la intervención. Un primer paso es evitar la imagen errónea, y sin embargo muy frecuente en el contexto de las intervenciones sociales, que representa al barrio como una entidad peligrosa y desorganizada, que sólo se salvará gracias a las intervenciones “civilizadas” de la política social.

EL CUERPO Y EL DEPORTE EN LOS JÓVENES DESFAVORECIDOS: USOS Y ABUSOS DEL DEPORTE DE INSERCIÓN

En la literatura sobre el deporte para la integración no se suele priorizar una de las dimensiones más importantes del deporte. Nos referimos al papel del cuerpo y a los sentidos. Se da más importancia a los contenidos y objetivos educativos del deporte, pero las dimensiones sensoriales y corporales quedan más en segundo plano. Sigmund Freud escribió en 1923, -al comienzo de su obra *El yo y el ello*-, que el yo es ante todo un yo corporal, que surge de las sensaciones corporales, predominantemente de la piel, del sentido del tacto. Este lugar privilegiado del cuerpo y de los sentidos en la tradición psicoanalítica implicaba reorientar el racionalista “pienso, luego existo” en un menos racional “siento, luego existo”, lo que abre dimensiones muy creativas para el análisis del deporte y la construcción de experiencias personales a través del cuerpo.

En su libro *Body and soul*, Loïc Wacquant (2004) nos ofrece un amplio repertorio de observaciones sobre cómo el cuerpo ocupa un lugar central en la experiencia deportiva y sobre cómo se conecta con las experiencias personales. Wacquant analiza el papel del boxeo en un barrio negro de Chicago. Aunque inicialmente pretendía utilizar el gimnasio como ventana para analizar el gueto, su proceso de inmersión le llevó a empezar a practicar él mismo este deporte e incluso a participar en combates amateurs durante los tres años que duró su trabajo de campo. La profundidad de su análisis se explica por esta doble observación participante o participación observante, como él mismo explica en su libro. De este estudio imprescindible, se pueden extraer dos procesos esenciales de la experiencia deportiva: la experiencia de la sensualidad del cuerpo en el deporte, donde se mezclan sensaciones y sentimientos y, en segundo lugar, la experiencia del aprendizaje comunitario, donde se transmiten valores y conocimientos deportivos y existenciales. Aunque Wacquant habla del boxeo, la mayoría de sus observaciones podrían extenderse a otros deportes.

En cuanto a la experiencia de los sentidos, Wacquant se refiere a los placeres del gimnasio, al sentimiento que se produce en el cuerpo a través de la práctica del deporte. Esta identificación entre actividad física y placer explica que el deporte se ejecute a pesar del sacrificio y la dureza que conlleva. Sentir cómo el cuerpo “se ensancha, se libera, se “hace” lentamente por la disciplina impuesta” supone una recompensa sobre sí mismo (Wacquant, 2004: 74). Wacquant recoge en su libro la conexión entre las sensaciones físicas puras y los sentimientos de superación que genera el ejercicio.

Además de esta primera experiencia ligada al cuerpo y a los sentidos, un segundo tipo tiene su centro en el gimnasio, un lugar de sociabilidad protegido, alejado de la violencia y las drogas que inundan el gueto. Todas las metáforas que utiliza Wacquant para definir el gimnasio sugieren un espacio de protección. En este sentido, el gimnasio es una guarida, una hermandad, una iglesia. El gimnasio es para el boxeo lo que la iglesia es para la religión:

una comunidad moral, un sistema solidario de creencias y prácticas. Este papel protector convierte al gimnasio en un antídoto contra la calle.

Además, Wacquant profundiza en cómo el programa oculto del gimnasio transmite la sabiduría vernácula de la profesión a los aprendices (p. 51). De este modo, se establece una iniciación al proceso de aprendizaje, en la que los que inician el proceso se convierten en guardianes del conocimiento que se les ha confiado y, al mismo tiempo, tienen la responsabilidad de transmitir dicho conocimiento a los que vienen después. Aunque el boxeo es un deporte individual, el proceso de aprendizaje es colectivo y se ubica dentro del gimnasio, se realiza de forma coordinada, cada participante resulta ser un modelo visual -positivo o negativo- para los demás y los más avanzados enseñan a los que se inician de la misma forma que lo hace el entrenador. Este tipo de aprendizaje comunitario también cubre las necesidades de los jóvenes boxeadores del gueto en cuanto a la identidad. Les permite sentirse especiales, les distingue de los que no hacen nada, les da la oportunidad de salir del anonimato, de la mediocridad y de la indiferencia tan extendidas en el gueto.

Continuando con nuestra revisión teórica, podemos encontrar una serie de investigaciones que nos acercan a las intervenciones de deporte para la integración realizadas en Francia en estas dos últimas décadas. Revisar sus conclusiones más importantes puede ayudarnos a establecer una necesaria distancia crítica respecto a la idea de que el deporte integra automáticamente y, en consecuencia, ayuda a establecer las mejores pautas para conseguir logros en este terreno.

Maxime Travert (2003) estudia las prácticas informales entre los jóvenes de los barrios desfavorecidos, concretamente la práctica del fútbol en la calle. Travert interpreta estas prácticas informales como una forma en que los jóvenes toman distancia del deporte organizado en el marco escolar. Separación, rebeldía, contracultura... estos significados son considerados para contextualizar el fútbol callejero en el contexto del barrio. Travert, profesor de educación física, solía encontrar la

oposición de los jóvenes cuando tenían que practicar en la escuela el tipo de fútbol que él presentaba. No se identificaban con esas reglas formales. Estos jóvenes y adolescentes, que atraviesan una etapa de cambio personal, dan preferencia a otros valores, diferentes de los de las prácticas institucionales y escolares, y los expresan a través del fútbol autogestionado que practican en la calle. Este hecho, profundamente estudiado en su trabajo etnográfico, lleva a Traver a razonar sobre la intervención educativa e integradora del deporte en los siguientes términos: si estas intervenciones quieren avanzar en logros de integración tendrán que reformular su perspectiva. El deporte no puede considerarse simplemente como un instrumento, sino que debe entenderse más bien como parte de los valores de estos jóvenes, para quienes el deporte constituye un vínculo para sus relaciones con los demás y forma parte de su existencia cotidiana. El fútbol es para ellos, sobre todo, el placer de jugarlo y el reconocimiento mutuo que conlleva. Cualquier intervención que no tenga en cuenta estos elementos, y que sólo utilice el deporte como herramienta de intervención desde el exterior, está condenada al fracaso.

Otra vuelta de tuerca a la crítica de la ideología del deporte como educador *per se*, proviene de los trabajos del antropólogo francés David Le Breton (2003). Le Breton contribuye al debate con algunas ideas para superar una visión desgraciadamente muy extendida sobre las intervenciones a través del deporte en las que se prioriza el fin (la integración) sobre el medio para lograrla (la práctica deportiva). De esta forma, el deporte es solo una herramienta y no tiene sentido en sí mismo, algo que acaba por desinteresar a los jóvenes practicantes, que buscan el disfrute de la práctica.

Por añadidura, este enfoque utilitarista pretende ayudar a estos grupos de jóvenes a integrarse sin cambiar sus condiciones materiales de vida. El objetivo es obtener resultados en términos de integración sin perturbar la estructura social que ha causado esos problemas de integración. Según Le Breton, las intervenciones que siguen esta perspectiva no tienen los efectos esperados sobre los individuos, e incluso pueden conllevar resultados contraproducentes.

Cualquier experiencia sobre el terreno que pretenda tener buenos resultados debe ser modesta en cuanto a sus expectativas de cambios y dar preferencia a otros objetivos más cualitativos. Como explica Le Breton, “si las actividades deportivas que se presentan generan placer para los participantes, el disfrute del esfuerzo físico o el entretenimiento recreativo con los demás y el respeto a las reglas de juego, entonces ya tienen suficiente legitimidad sobre cualquier planteamiento racional. Si estas actividades contribuyen a aumentar el gusto por vivir, ya están promoviendo aspectos fundamentales en términos de autoestima, energía personal y vinculación con la sociedad. Cuando una persona corriente nada en un río, corre por un sendero o juega un partido de baloncesto con sus amigos no piensa que está trabajando por su integración social, simplemente se destaca el placer que se obtiene con esa práctica, que gana su legitimidad al producir ese disfrute” (p. 59).

Le Breton añade que, aunque para los instructores el deporte que utilizan puede ser adoptado como un recurso para la integración, tienen que actuar como si fuera un medio en sí mismo, una fuente de placer en sí mismo. Los instructores no pueden priorizar la relación asistencial, sino que “más bien tienen que vivir, compartir momentos de la existencia ofreciendo una competencia distintiva y una perspectiva que promueva el reconocimiento mutuo” (p. 59) con los participantes de la actividad. Es necesario que los monitores vivan el placer compartido del deporte y tengan una clara representación de los colectivos, un reconocimiento que evitará los prejuicios negativos y romperá con los estereotipos nocivos contruidos en torno a los grupos no privilegiados. La intervención tiene que estar guiada por el reconocimiento y la aceptación, no debe pretender alcanzar grandes logros. Debe acompañar a los colectivos y ayudarles a dilucidar los complejos procesos en los que están inmersos como consecuencia de su vida en contextos sociales vulnerables. La integración sólo es posible si se crea un marco de igualdad, de dignidad.

Estas interesantes pautas recomendadas por Le Breton son el resultado de su análisis sobre el uso del

montañismo con jóvenes de barrios desfavorecidos. Le Breton señala que este deporte, como cualquier otro, no tiene ninguna virtud intrínseca. Es como una herramienta en manos de un artesano, sus resultados dependen de quién y cómo la utilice.

CONCLUSIONES

En este texto, hemos profundizado en el uso del deporte como medio de integración social desde el análisis de la teoría social. Los argumentos que hemos desarrollado en los apartados anteriores nos alertan sobre la necesidad de ser especialmente cautelosos a la hora de aplicar las políticas de deporte para la integración de grupos desfavorecidos.

El debate está abierto con la existencia de dos visiones diferentes y, a veces contrapuestas. La primera visión identifica el deporte con los más ilustres valores humanos y sociales como el respecto al adversario, el esfuerzo, la disciplina o la motivación, que se adquieren por transferencia de forma natural y directa por el simple hecho de practicar deporte. Esta visión confía ciegamente en la función integradora del deporte. Este planteamiento es mayoritario y ha sido difundido por actores e instituciones ligados al movimiento deportivo. En la última década, y ligado a los problemas de inserción social, se ha divulgado notablemente y ha conseguido una gran eficacia simbólica para los políticos y las instituciones. El deporte integrador es una idea hoy muy generalizada.

Sin embargo, a pesar de esta extensión, existen una segunda visión crítica hacia la anterior que relativiza el valor intrínseco del deporte como medio de integración. Al deporte no se le pueden otorgar funciones mágicas integradoras. La integración es una noción compleja y consta de muchas dimensiones, más allá de las deportivas. Más allá de la integración, estas visiones críticas están interesadas por la interacción de los individuos en situación de práctica deportiva y por los logros concretos como el placer del juego o los lazos que este contribuye a crear. Algo que ya de por sí sería un logro destacado para cualquier grupo en dificultad social. Una visión más aplicada y cercana al terreno y a la práctica.

Con todo, pensando en términos estratégicos, es necesario aprovechar el empuje que hoy tiene la visión más funcionalista para poder ir asentando un enfoque más aplicado y basado en la práctica. Existen profundas desigualdades que se producen en nuestras sociedades y esto no puede resolverlo, de forma aislada, ninguna política deportiva si no va acompañada por medidas sociales de más calado. Sin embargo, aunque el hecho de practicar deporte no es, de por sí, una garantía de acabar con la exclusión, en nuestra opinión, el deporte utilizado y planificado convenientemente puede convertirse en un medio eficaz para mejorar las condiciones de vida de los grupos más vulnerables y en una forma idónea de reforzar sus oportunidades sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bateson, G. (1989) *Steps to an ecology of mind*. Toronto: Ballantine.
- Bourdieu, P. (2000) *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Istmo.
- Brohm, J.M. (1993) “20 tesis sobre el deporte”, en Barbero, I. *Materiales de Sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta.
- Caillois, R. (1986) *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Campbell, S., Simmonds, B. (eds.) (2003) *Sport, Active recreation and social inclusion*. Londres: The Smith Institute.
- Coalter, F., Allison, M., Taylor, J. (2000) *The Role of Sport in Regenerating Deprived Urban Areas*, Scottish Executive Central Research Unit.
- Collins, M. Henry, I., Houlihan, B., Buller, J. (1999) *Research Report: Sport and Social Exclusion. Un informe para el Departamento de Cultura, Medios de Comunicación y Deporte*, Instituto de Política Deportiva y de Ocio, Universidad de Loughborough.
- Costa, F. (2008) “ El dispositivo fitness en la modernidad biológica. Democracia estética, just-in-tiem, crímenes de fealdad y contagio” [en línea] Jornadas de Cuerpo y Cultura de la

- UNLP, 15-17 mayo 2008, La Plata. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.647/ev.647.pdf (consultado el: 18-2-2011)
- Dejours, Ch. (2003) *Le Corps d'abord*. París: Payot.
- Durán, J. (2009) (coord.) *Actividad física, deporte e inmigración. El reto de la interculturalidad*. Dirección General de Deportes, Comunidad de Madrid.
- Elias, N. (1988) *El proceso de la civilización*. México, FCE, 1988.
- Elias, N. y Dunning, E. (1986) *Quest for excitement: sport and leisure in the civilizing process*. Oxford: Blackwell.
- Foucault, Michel (2007). *Nacimiento de la biopolítica: Curso del Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Galeano, E. (2017) *Cerrado por fútbol*. Madrid: Siglo XXI España.
- W. Gasparini (2008) *L'Intégration par le sport : Genèse politique d'une croyance collective. Sociétés contemporaines*, n° 69, pp. 7-23.
- Gasparini, W. (2010) «Les Champions des cités. Parcours migratoires et effets de quartiers» *Hommes & Migrations*, n° 1285.
- Holt, N. (2008) *Positive Youth Development Through Sport*. Londres: Routledge.
- Koebel, M. (2008) «Questions autour de la médiation par le sport», *Éclairages*, n° 6.
- Le Breton, D. (2003) «Activités physiques et sportives et intégration: aspects anthropologiques», *Empan*, n° 51.
- Long J. (ed.) (2002) *Count me in. The Dimensions of Social Inclusion through Culture & Sport*, Centre for Leisure & Sport Research, Leeds Metropolitan University
- Heinemann, K (2002) "Deporte para inmigrantes: ¿instrumento de integración?" *Apunts. Educació Física i Esport*, n°68.
- Huizinga, J. (1984) *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno Pestaña, J.L. (2010) *Moral corporal, trastornos alimentarios y clase social*. Madrid: CIS.
- Oblin, N. (2009) *Sport et capitalisme de l'esprit, Sociologie politique de l'institution sportive*, Éditions du Croquant. Broissieux.
- Padiglione, V. (1994) *Antropologia de l'esport, Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia* n° 1/segona època.
- Pasolini, PP (2015) *Sobre el deporte*. Barcelona: Editorial Contra.
- Santos-Ortega, A. (2019). *Activación e interiorización de valores empresariales a través del deporte: uso y abuso del deporte en la empresa y en la acción social*. *Revista Española de Sociología*, 28 (3), 517-528.
- Travert, M. (2003) *L'Envers du stade. Le football, la cité et l'école*. París: L'Harmattan.
- Wacquant, L. (2004) *Body and soul: notebooks of an apprentice boxer*. Oxford: University Press.
- Villoro, J. (2006) *Dios es redondo*. Barcelona: Anagrama.
- Winnicott, D. (1971). *El juego y la realidad*. New York: Basic books.

ESTEREOTIPOS DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS DE ESPAÑA EN UNA MUESTRA VALENCIANA: UNA VISIÓN PSICOSOCIAL

MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ

DPTO. PSICOLOGÍA SOCIAL (UNIVERSITAT DE VALÈNCIA).

XAVIER PONS DIEZ

DPTO. PSICOLOGÍA SOCIAL (UNIVERSITAT DE VALÈNCIA).

R E S U M E N

UN ESTEREOTIPO SOCIAL ES EL CONJUNTO DE CARACTERÍSTICAS QUE UN GRUPO SOCIAL ATRIBUYE A OTRO. EXISTE EN PSICOLOGÍA SOCIAL UNA LARGA TRADICIÓN DE ESTUDIO DE LOS ESTEREOTIPOS DE GRUPOS ÉTNICO-CULTURALES Y, EN CONCRETO, EN ESPAÑA, DE LOS ESTEREOTIPOS DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. EN ESTE TRABAJO SE INVESTIGAN LOS ESTEREOTIPOS QUE LOS VALENCIANOS TIENEN DE CINCO COMUNIDADES AUTÓNOMAS ESPAÑOLAS: ANDALUCES, CATALANES, MADRILEÑOS, VASCOS Y LOS PROPIOS VALENCIANOS. SE ENCUESTÓ A UNA MUESTRA DE POBLACIÓN GENERAL DE 1317 PERSONAS, MEDIANTE UN CUESTIONARIO CONSISTENTE EN UNA LISTA DE ADJETIVOS DE ELABORACIÓN PROPIA. LOS RESULTADOS INDICAN QUE EL ESTEREOTIPO DE LOS ANDALUCES ES ALEGRES, GRACIOSOS Y JUERGUISTAS; EL DE LOS CATALANES, TACAÑOS, ORGULLOSOS Y CERRADOS; EL DE LOS MADRILEÑOS, CHULOS, ORGULLOSOS Y FANFARRONES; EL DE LOS VASCOS, FUERTES, CERRADOS Y ORGULLOSOS; Y EL AUTOESTEREOTIPO DE LOS VALENCIANOS ES ALEGRES, JUERGUISTAS Y ABIERTOS.

PALABRAS CLAVE

ESTEREOTIPOS SOCIALES; ESTEREOTIPOS ÉTNICOS; ESTEREOTIPOS REGIONALES; COMUNIDADES AUTÓNOMAS ESPAÑOLAS; RELACIONES INTERGRUPALES.

RECEPCIÓN: ABRIL 2022

ACEPTACIÓN: MAYO 2022

INTRODUCCIÓN

Puede conceptualizarse el estereotipo social como el conjunto de características atribuidas a un determinado grupo social, que son creadas y compartidas dentro de un ámbito cultural concreto (Huici, 1999). El estereotipo social define,

de manera esquemática y simplificada, cómo es cierto grupo social —o cómo parece que es— a los ojos de otro grupo. El estereotipo, por tanto, es un modo de simplificar la realidad social y de organizar la percepción de ésta en la mente de la persona (Doise, 1976; Smith y Mackie, 1997). Efectivamente, esta manera de percibir la realidad

social supone una ayuda para explicar esa realidad, dada su complejidad intrínseca y dada la necesidad humana de manejarse eficazmente dentro de tal complejidad. Es decir, el estereotipo social actúa como un mecanismo mental que ayuda a simplificar la realidad social, para poder entenderla, predecirla y organizarla en la mente (McGarty, Yzerbyt y Spears, 2002).

Conceptualizar el estereotipo social implica diferenciarlo del prejuicio. Para ello, partiremos de la diferenciación que autores como Devine (1989), Dovidio, Brigham, Johnson y Gaertner (1996) o Gómez-Jiménez (2007) establecen entre los estereotipos sociales y las creencias prejuiciosas personales. El estereotipo social sería el conjunto de características que son atribuidas a los miembros de un determinado grupo social, pudiendo ser positivas, negativas o neutras, mientras que el prejuicio representa una actitud negativa y de rechazo, mantenida sólo por determinadas personas. El estereotipo, es decir, lo que se piensa de una categoría social, está culturalmente determinado, pues su creación no corresponde a la actividad mental de personas individuales, sino a lo que establece una sociedad colectivamente: el estereotipo es una construcción sociocultural en la mente de los individuos. Por su parte, el prejuicio recoge un estereotipo negativo que, en la mente de sujetos particulares, es creído hasta el límite de convertirse en una actitud de rechazo.

Esta distinción entre estereotipo social y prejuicio tendrá una consecuencia, y es que las personas que forman parte de una sociedad conocerán los estereotipos que ésta define sobre grupos étnicos, de género, de profesión u otros, y los utilizarán en su percepción de la realidad, como una noción más, que se activa automáticamente en sus mentes, aunque no haya sido creada por ellas; sin embargo, sólo algunas personas convertirán un estereotipo negativo en una evaluación prejuiciosa hacia todos los miembros de un grupo social. Como afirman Stangor y Schaller (1996), el estereotipo no es que esté influido por la sociedad, sino que está en “la mente

de la sociedad”, siendo creado, mantenido y modificado colectivamente por el consenso social y utilizado por los individuos, como ocurre con el lenguaje o con los roles sociales. Las personas conocen los estereotipos que genera su sociedad y los activan automáticamente ante la presencia de individuos de los grupos estereotipados, pero no necesariamente les asignarán verosimilitud absoluta. Sólo cuando el estereotipo es negativo y se le concede verosimilitud, será factible que esa persona desarrolle un prejuicio.

La construcción sociocultural del estereotipo ya fue puesta de manifiesto por Eagly y Steffen (1984) o por Levine y Campbell (1972), quienes explicaron que el estereotipo social, sea de signo negativo, positivo o neutro, refleja diferencias conductuales que son observables empíricamente en la vida social cotidiana. A través de la observación empírica de diferencias comportamentales entre grupos, se interioriza el estereotipo social y se mantiene intergeneracionalmente, con independencia de que se convierta o no en prejuicio. El estereotipo, por tanto, está basado en la percepción de diferencias reales entre grupos sociales y, en este sentido, siempre necesitará un cierto fondo de verdad para crearse, aunque suponga una descripción sobregeneralizada acerca de una categoría social.

No obstante, esta línea sobre el estereotipo social como constatación empírica de una realidad observable no esconde que un estereotipo negativo pueda responder a situaciones de injusticia y desigualdad que, muchas veces, hunden sus raíces en dilatados procesos históricos. Lo que ocurre es que la comprobación de coincidencia entre el estereotipo de una categoría y el comportamiento concreto de sus miembros actúa a modo de profecía autocumplida: “si se comportan así es porque son así”, por lo tanto, los miembros de un grupo social dominante se relacionarán con los del grupo no dominante como si, realmente, eso fuera cierto, lo cual promoverá las condiciones efectivas que mantienen la desigualdad.

De lo expuesto hasta ahora podemos concluir que el estereotipo social es un mecanismo mental que todas las personas utilizan, pero que tiene preexistencia en el ámbito sociocultural de referencia. El estereotipo social existe ya en el ambiente sociocultural y procede de él, siendo más una construcción sociocultural que individual. El individuo lo recogerá y utilizará como un mecanismo simplificador, organizador y predictor de la compleja realidad social (Ayestarán y Páez, 1987). El estereotipo social, por tanto, no es una verdad absoluta, pero sí es un mecanismo mental útil para predecir la realidad con más probabilidades de acierto que la total incertidumbre. Por ejemplo, si de mi nuevo compañero de trabajo sólo tengo datos grupales, como país de procedencia, religión o profesión, creeré que puedo recurrir al estereotipo de esas categorías —y no necesariamente al negativo— para evitar cometer errores en el trato con él en los primeros días.

Aun sin perder su contenido de “fondo de verdad” y su función cognitiva de categorización de la realidad circundante, el estereotipo social es también una manera de calificar a exogrupos particulares, especialmente en el caso del estereotipo negativo. El estereotipo implica un proceso de relación intergrupar y, como tal, representa una manera de acentuar las diferencias entre el endogrupo y el exogrupo, a través de resaltar rasgos negativos de éste, de exagerarlos o de sobregeneralizarlos (Silván, Cuadrado y López-Sáez, 2015). Ello contribuirá a mantener el estatus relativo del propio grupo. Es además habitual que en situaciones de conflicto social o político se incremente la estereotipia negativa entre grupos (Bar-Tal, 1994). Por ello, algunos autores han hablado del estereotipo negativo como una manifestación del conflicto intergrupar (Smith, 2006).

El interés por el contenido concreto de los estereotipos ha llevado a muchos investigadores a analizar cómo se perciben mutuamente los diferentes grupos sociales, es decir, qué características son atribuidas, en las diferentes sociedades, a los distintos exogrupos. Hay una larga tradición en psicología social de estudios que se han aproximado al análisis de las percepciones estereotípicas sobre las

personas de diversos países o colectividades étnicas y culturales (Bar-Tal, 1994; Gómez-Jiménez, 2007; Javaloy, Bechini y Cornejo, 1990; Ramiro, 2004; Rodríguez-Bailón y Moya, 1998; Sangrador, 1996; Schneider, 2005).

Uno de los instrumentos metodológicos más habituales para el estudio empírico de los estereotipos de países ha sido la lista de adjetivos (Schneider, 2005; Silván et al., 2015). El procedimiento consiste en pedir a cada persona encuestada o entrevistada que elija los adjetivos que considera más característicos de cada uno de los grupos analizados, a partir de una lista que es la misma para cada grupo. La lista de adjetivos se obtiene a partir de un estudio previo con una técnica de respuesta abierta, pidiendo a los componentes de una muestra piloto que generen libremente características que describen a los miembros de uno o varios grupos sociales. Esto permite obtener características que no están sesgadas por las creencias previas de los investigadores.

Partiendo de la lista de adjetivos, esta investigación pretende conocer los estereotipos que una muestra valenciana de población general mantiene respecto a cuatro comunidades autónomas del Estado español: andaluces, catalanes, madrileños y vascos. Además, se incluye también la medición con la misma metodología del autoestereotipo, es decir, el estereotipo que los valencianos tienen de sí mismos.

MÉTODO

La muestra de esta investigación estaba compuesta por 1317 personas, de ambos sexos y de edades comprendidas entre los 18 y los 92 años. La muestra fue seleccionada mediante muestreo aleatorio simple, siendo los únicos criterios de inclusión que fueran mayores de 18 años y que residieran en cualquier municipio de la Comunidad Valenciana, habiendo nacido o no en ella, pero sí habiendo residido durante al menos 15 años de su vida en esta comunidad.

La distribución de la muestra por sexo y edad se expone en la tabla 1.

Tabla 1
Distribución de frecuencias y porcentajes por sexo y edad para el total de la muestra.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	
Varones	629	47,8	
Mujeres	688	52,2	
Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porc. acumul.
18-25 años	521	39,6	
26-35 años	227	17,2	56,8
36-45 años	145	11,0	67,8
46-55 años	191	14,5	82,3
56-65 años	153	11,6	93,9
más de 66 años	80	6,1	100,0

Como se observa en la tabla 1, el 47,8% de la muestra son varones y el 52,2% son mujeres. Por edades, el grupo más numeroso es el comprendido entre 18 y 28 años, que representa el 39,6% de la muestra.

Para obtener los datos de esta investigación, fue administrado a la muestra un cuestionario de elaboración propia llamado ECA. El cuestionario está basado en el modelo de lista de adjetivos, anteriormente mencionado. El instrumento empleado consiste en una lista de 40 adjetivos calificativos, de los cuales los participantes podían señalar cuantos quisieran para definir, según su opinión, a los habitantes de cinco comunidades autónomas del Estado español: andaluces, catalanes, madrileños, vascos y valencianos, representando éste último al autoestereotipo social. Así pues, la forma que toma el cuestionario es la de cinco apartados encabezados por la pregunta “¿Cuáles de las siguientes características considera usted que se pueden aplicar, en general, a los...?” y, a continuación, se presentan, cada vez, los mismos 40 adjetivos. Además, había una página previa donde registrar el sexo y la edad, junto con las instrucciones generales y la garantía de anonimato y confidencialidad.

Para llegar a elaborar la lista de adjetivos utilizada en el cuestionario ECA, se siguió un procedimiento de dos fases. En primer lugar, se pidió a un grupo de 48 estudiantes del Grado

Psicología de la Universitat de València que escribieran los adjetivos con los que se podían calificar, en general, a nueve grupos sociales: los cinco utilizados en esta investigación más otros cuatro, alemanes, británicos, franceses e italianos. Se incluyeron cuatro grupos más para garantizar mayor exhaustividad en la lista final. Se trataba de una pregunta abierta en la que cada sujeto podía escribir tantos adjetivos como quisiera. En un segundo momento, se recogió la totalidad de adjetivos escritos, con independencia de a cuál de los nueve grupos fueran atribuidos. De esta lista total fueron eliminados aquéllos que estuvieran repetidos o fueran muy similares, reduciéndose a una sola palabra en caso de gran similitud, sinonimia o repetición. Fueron eliminadas las expresiones que no fueran adjetivos calificativos o no pudieran reducirse a tales, así como palabras confusas o malsonantes, además de equilibrar la proporción de calificaciones positivas y negativas. También se revisó la lista de adjetivos elaborada por Barranco (2000) para la medición de los estereotipos de las comunidades autónomas españolas. Como resultado final, se obtuvo la lista de 40 adjetivos utilizada en esta investigación. La lista de adjetivos estuvo elaborada en castellano.

Tras recoger los datos, se contabilizó la frecuencia de aparición de cada adjetivo en cada uno de los cinco grupos. De este modo, se pudo obtener una clasificación del estereotipo social que la muestra mantiene hacia cada uno de esos cinco grupos, pudiéndose apreciar, entonces, que los adjetivos situados en las primeras posiciones de esa clasificación suponen el estereotipo de cada categoría en cuestión. Esto es así puesto que el estereotipo de un grupo social es un modo de simplificar la realidad social y de organizar la percepción de ésta en la mente de las personas perceptoras. Representa la atribución de características similares a personas diferentes que pertenecen a la misma categoría social, sin tener en cuenta las diferencias interindividuales que puedan existir y enfatizando la similitud intragrupal (Deschamps y Devos, 1996).

RESULTADOS

Van a ser presentados en este apartado los resultados de la investigación. Se presentará, para cada uno de los cinco grupos estudiados, la clasificación en orden descendente de los 40 adjetivos de que constaba la encuesta. El orden se establece en función del número de sujetos de la muestra que eligió ese adjetivo para calificar a ese grupo. De este modo, podrá apreciarse cuál es la imagen mental que tiene la muestra de cada una de las cinco comunidades autónomas. En primer lugar, en la tabla 2 se presentan los resultados para la categoría “andaluces”.

Tabla 2

Clasificación descendente por número de respuestas de los adjetivos atribuidos a los andaluces.

ESTEREOTIPO SOCIAL DE LOS ANDALUCES					
Posición	Adjetivo	Frecuencia	Posición	Adjetivo	Frecuencia
1	Alegres	974	21	Orgullosos	131
2	Graciosos	921	22	Prácticos	124
3	Juerguistas	759	23	Falsos	112
4	Abiertos	704	24	Honestos	111
5	Religiosos	659	25	Trabajadores	109
6	Charlatanes	629	26	Astutos	86
7	Tradicionalistas	463	27	Valientes	59
8	Apasionados	461	28	Inteligentes	58
8	Vagos	461	29	Emprendedores	54
10	Amables	425	29	Fuertes	54
11	Artistas	395	31	Responsables	50
12	Comilones	348	32	Blandos	47
13	Serviciales	335	32	Deportistas	47
14	Machistas	283	34	Modernos	43
15	Generosos	263	35	Rudos	40
16	Fanfarrones	220	36	Cerrados	29
17	Bondadosos	184	37	Tacaños	24
18	Chulos	149	38	Malévolos	14
18	Educados	149	39	Antipáticos	11
20	Ignorantes	140	40	Aburridos	10
Total de respuestas: 10135			Media de respuestas por persona: 7,6		

Como vemos en la tabla 2, los tres adjetivos más elegidos para calificar a los andaluces han sido: alegres, graciosos y juerguistas. Otros adjetivos destacados han sido: abiertos, religiosos y charlatanes.

A continuación, se exponen en la tabla 3 los resultados para los catalanes.

Tabla 3

Clasificación descendente por número de respuestas de los adjetivos atribuidos a los catalanes.

ESTEREOTIPO SOCIAL DE LOS CATALANES					
Posición	Adjetivo	Frecuencia	Posición	Adjetivo	Frecuencia
1	Tacaños	928	21	Juerguistas	169
2	Orgullosos	648	22	Apasionados	152
3	Cerrados	590	23	Fuertes	146
4	Emprendedores	541	24	Amables	141
5	Trabajadores	522	25	Charlatanes	137
6	Modernos	452	26	Abiertos	118
7	Fanfarrones	387	27	Valientes	107
8	Inteligentes	381	28	Alegres	106
9	Tradicionalistas	369	29	Honestos	101
10	Deportistas	361	29	Machistas	101
11	Prácticos	338	29	Malévolos	101
12	Responsables	327	32	Ignorantes	100
13	Antipáticos	309	33	Rudos	96
14	Chulos	299	34	Comilones	84
15	Astutos	298	35	Vagos	79
16	Educados	276	36	Graciosos	57
17	Falsos	267	37	Religiosos	55
18	Artistas	218	38	Bondadosos	48
19	Aburridos	188	39	Generosos	30
20	Serviciales	172	40	Blandos	22
Total de respuestas: 9460			Media de respuestas por persona: 7,1		

Puede verse en la tabla 3 que los adjetivos que recogen más respuestas para describir a los catalanes han sido: tacaños, orgullosos y cerrados. En las posiciones subsiguientes aparecen: emprendedores, trabajadores y modernos.

Se presentan ahora los datos referidos al estereotipo social de los madrileños. En la tabla 4 se pueden ver estos resultados.

Tabla 4
Clasificación descendente por número de respuestas de los adjetivos atribuidos a los madrileños.

ESTEREOTIPO SOCIAL DE LOS MADRILEÑOS					
Posi- ción	Adjetivo	Fre- cuencia	Posi- ción	Adjetivo	Fre- cuencia
1	Chulos	899	21	Charlatanes	183
2	Orgullosos	603	22	Alegres	176
3	Fanfarrones	602	23	Astutos	162
4	Modernos	406	24	Religiosos	154
5	Trabajadores	398	25	Aburridos	135
6	Emprendedores	374	26	Comilones	134
7	Educados	369	27	Honestos	122
8	Abiertos	278	28	Fuertes	114
9	Serviciales	260	29	Apasionados	107
10	Juerguistas	255	30	Valientes	106
11	Deportistas	253	31	Artistas	100
12	Amables	251	32	Generosos	98
13	Cerrados	249	33	Graciosos	94
14	Inteligentes	247	34	Tacaños	92
15	Antipáticos	237	35	Ignorantes	90
16	Falsos	233	36	Rudos	85
17	Machistas	226	37	Malévolos	75
18	Tradicionalistas	224	38	Vagos	74
19	Responsables	219	39	Bondadosos	64
20	Prácticos	217	40	Blandos	28
Total de respuestas: 8993			Media de respuestas por persona: 6,8		

Se observa en la tabla 4 que como adjetivos más elegidos para calificar a los madrileños aparecen: chulos, orgullosos y fanfarrones. También han sido destacados, en las posiciones cuarta, quinta y sexta, los siguientes adjetivos: modernos, trabajadores y emprendedores.

Vemos ahora en la tabla 5 los resultados para la categoría “vascos”.

Tabla 5
Clasificación descendente por número de respuestas de los adjetivos atribuidos a los vascos.

ESTEREOTIPO SOCIAL DE LOS VASCOS					
Posi- ción	Adjetivo	Fre- cuencia	Posi- ción	Adjetivo	Fre- cuencia
1	Fuertes	811	21	Aburridos	151
2	Cerrados	713	22	Serviciales	148
3	Orgullosos	581	23	Machistas	119
4	Rudos	548	24	Apasionados	98
5	Trabajadores	534	25	Modernos	95
6	Comilones	436	26	Falsos	94
7	Tradicionalistas	395	26	Religiosos	94
8	Educados	322	26	Tacaños	94
9	Valientes	315	29	Juerguistas	86
10	Emprendedores	290	30	Generosos	85
11	Fanfarrones	266	31	Alegres	79
12	Responsables	252	31	Bondadosos	79
13	Deportistas	244	33	Ignorantes	70
14	Inteligentes	204	34	Malévolos	68
15	Honestos	196	35	Abiertos	65
16	Astutos	192	36	Charlatanes	54
17	Antipáticos	191	37	Graciosos	52
18	Chulos	186	38	Artistas	48
19	Amables	180	39	Vagos	33
20	Prácticos	152	40	Blandos	17
Total de respuestas: 8637			Media de respuestas por persona: 6,5		

En la tabla 5 se encuentra que los tres adjetivos más señalados por la muestra para describir a los vascos han sido: fuertes, cerrados y orgullosos. También destacan las calificaciones de rudos, trabajadores y comilones. Finalmente, se presentan en la tabla 6 los resultados referidos al autoestereotipo, es decir, cómo la muestra encuestada ha calificado a los valencianos.

Tabla 6

Clasificación descendente por número de respuestas de los adjetivos atribuidos a los valencianos.

ESTEREOTIPO SOCIAL DE LOS VALENCIANOS					
Posición	Adjetivo	Frecuencia	Posición	Adjetivo	Frecuencia
1	Alegres	741	21	Chulos	249
2	Juerguistas	686	22	Responsables	247
3	Abiertos	580	23	Religiosos	226
4	Amables	480	24	Prácticos	218
5	Trabajadores	456	25	Bondadosos	205
6	Apasionados	441	26	Honestos	182
7	Modernos	387	27	Valientes	180
8	Tradicionalistas	375	28	Falsos	171
9	Serviciales	355	29	Fuertes	170
10	Orgullosos	339	30	Astutos	132
11	Artistas	336	31	Vagos	126
12	Emprendedores	327	32	Cerrados	113
13	Educados	306	33	Machistas	99
14	Deportistas	299	34	Ignorantes	83
15	Graciosos	293	35	Tacaños	71
16	Comilones	287	36	Antipáticos	53
17	Fanfarrones	282	37	Blandos	52
18	Inteligentes	278	38	Rudos	33
19	Generosos	271	39	Aburridos	32
20	Charlatanes	264	40	Malévolos	15
Total de respuestas: 10440		Media de respuestas por persona: 7,9			

Como se observa en la tabla 6, el autoestereotipo de los valencianos está conformado, principalmente, por estos adjetivos: alegres, juerguistas y abiertos. Y en las posiciones subsiguientes han aparecido: amables, trabajadores y apasionados.

Una vez expuestas las clasificaciones de adjetivos más elegidos para cada grupo social, van a mostrarse en la tabla 7 los resultados por adjetivos, es decir, qué cantidad de respuestas ha recogido cada uno de los 40 adjetivos del cuestionario en cada uno de los cinco grupos. De este modo, podrá apreciarse la incidencia diferencial de cada adjetivo en cada grupo. Se presentan los 40 adjetivos en el mismo orden aleatorio que aparecían en el cuestionario.

Tabla 7

Número de respuestas para cada adjetivo por cada comunidad autónoma.

Apasionados	and: 461	val: 441	cat: 152	mad: 107	vas: 98
Serviciales	val: 355	and: 335	mad: 260	cat: 172	vas: 148
Fuertes	vas: 811	val: 170	cat: 146	mad: 114	and: 54
Falsos	cat: 267	mad: 233	val: 171	and: 112	vas: 94
Bondadosos	val: 205	and: 184	vas: 79	mad: 64	cat: 48
Vagos	and: 461	val: 126	cat: 79	mad: 74	vas: 33
Orgullosos	cat: 648	mad: 603	vas: 581	val: 339	and: 131
Alegres	and: 974	val: 741	mad: 176	cat: 106	vas: 79
Cerrados	vas: 713	cat: 590	mad: 249	val: 113	and: 29
Graciosos	and: 921	val: 293	mad: 94	cat: 57	vas: 52
Fanfarrones	mad: 602	cat: 387	val: 282	vas: 266	and: 220
Amables	val: 480	and: 425	mad: 251	vas: 180	cat: 141
Religiosos	and: 659	val: 226	mad: 154	vas: 94	cat: 55
Educados	mad: 369	vas: 322	val: 306	cat: 276	and: 149
Responsables	cat: 327	vas: 252	val: 247	mad: 219	and: 50
Chulos	mad: 899	cat: 299	val: 249	vas: 186	and: 149
Astutos	cat: 298	vas: 192	mad: 162	val: 132	and: 86
Generosos	val: 271	and: 263	mad: 98	vas: 85	cat: 30

Tacaños	cat: 928	vas: 94	mad: 92	val: 71	and: 24
Machistas	and: 283	mad: 226	vas: 119	cat: 101	val: 94
Charlatanes	and: 629	val: 264	mad: 183	cat: 137	vas: 54
Trabajadores	vas: 534	cat: 522	val: 456	mad: 398	and: 109
Rudos	vas: 548	cat: 96	mad: 85	and: 40	val: 33
Valientes	vas: 315	val: 180	cat: 107	mad: 106	and: 59
Antipáticos	cat: 309	mad: 237	vas: 191	val: 53	and: 11
Comilones	vas: 436	and: 348	val: 287	mad: 134	cat: 84
Inteligentes	cat: 381	val: 278	mad: 247	vas: 204	and: 58
Malévolo	cat: 101	mad: 75	vas: 68	val: 15	and: 14
Tradicionalistas	and: 463	vas: 395	val: 375	cat: 369	mad: 224
Honestos	vas: 196	val: 182	mad: 122	and: 111	cat: 101
Blandos	val: 52	and: 47	mad: 28	cat: 22	vas: 17
Abiertos	and: 704	val: 580	mad: 278	cat: 118	vas: 65
Ignorantes	and: 140	cat: 100	mad: 90	val: 83	vas: 70
Artistas	and: 395	val: 336	cat: 218	mad: 100	vas: 48
Juerguistas	and: 759	val: 686	mad: 255	cat: 169	vas: 86
Aburridos	cat: 188	vas: 151	mad: 135	val: 32	and: 10
Emprendedores	cat: 541	mad: 374	val: 327	vas: 290	and: 54
Deportistas	cat: 361	val: 299	mad: 253	vas: 244	and: 47
Modernos	cat: 452	mad: 406	val: 387	vas: 95	and: 43
Prácticos	cat: 338	val: 218	mad: 217	vas: 152	and: 124

Vemos en la tabla 7 la clasificación descendente de las respuestas que cada adjetivo ha obtenido en cada grupo. Se señala también en **negrita** los 10 casos que han obtenido mayor número de respuestas, lo cual viene a indicar la tendencia a elegir como más definidas ciertas percepciones estereotipadas.

CONCLUSIONES

En las tablas de resultados expuestas en el apartado anterior, se constata que existe un estereotipo muy definido y bien diferenciado para los cinco grupos estudiados. Veremos en este apartado el contenido del estereotipo de cada una de las cinco comunidades autónomas incluidas en la investigación, refiriéndonos para ello a los datos de las tablas 2 a 6.

En el caso de los andaluces, éstos son vistos, principalmente, como alegres, graciosos y juerguistas. Si entendemos el estereotipo de un grupo social como una imagen mental rápida y simplificada (Smith y Mackie, 1997), tenemos una noción muy clara de cómo los valencianos perciben a los andaluces, desde ese mecanismo mental simplificador. Además de esos tres adjetivos que han obtenido el mayor número de respuestas, también aparecen como muy elegidos los calificativos de abiertos, religiosos y charlatanes, en las posiciones cuarta, quinta y sexta, de los 40 evaluados. De manera consonante, los cuatro adjetivos menos elegidos para los andaluces han sido: tacaños, malévolo, antipáticos y aburridos, que sólo han obtenido entre 10 y 24 respuestas de los 1317 sujetos encuestados.

El segundo grupo analizado en el cuestionario fue el de los catalanes. En este caso, la imagen mental simplificada habla de que los catalanes son vistos como tacaños, orgullosos y cerrados. Y en las posiciones cuarta, quinta y sexta aparecen tres calificativos bastante congruentes entre sí, como son: emprendedores, trabajadores y modernos. En cuanto a los cuatro adjetivos menos señalados por la muestra para los catalanes han sido: religiosos, bondadosos, generosos y blandos.

En lo que respecta a los madrileños, los resultados indican que el estereotipo puede definirse con tres adjetivos bastante congruentes entre sí: chulos, orgullosos y fanfarrones. Es destacable que en las tres posiciones subsiguientes a estos tres primeros aparecen los mismos adjetivos que aparecían en el caso de los catalanes: modernos, trabajadores y emprendedores. Dado que el adjetivo “orgullosos”

también aparecía en segundo lugar en los catalanes y que en éstos la calificación de fanfarrones aparece en una relativamente elevada séptima posición, puede concluirse que la imagen que los valencianos tienen de catalanes y madrileños no es muy distinta, con la salvedad de que a los primeros se les atribuye ser tacaños y cerrados, mientras que a los segundos se les atribuye chulería y fanfarronería en mayor medida. Respecto a los calificativos menos elegidos para los madrileños, éstos han sido: malévolos, vagos, bondadosos y blandos. Es decir, como pasaba en los catalanes, tampoco se considera a los madrileños como muy bondadosos.

Pese a las similitudes vistas entre catalanes y madrileños, hay que señalar que el adjetivo “orgullosos” puede adquirir un matiz distinto en ambos casos, ya que en los madrileños aparece acompañado por “chulos” en primera posición y en los catalanes por “cerrados” en tercera.

Por lo que se refiere a los vascos, la clasificación pone en las tres primeras posiciones a los adjetivos siguientes: fuertes, cerrados y orgullosos. De nuevo, como ocurría en el caso de los catalanes, los adjetivos “cerrados” y “orgullosos” aparecen ambos en las tres primeras posiciones. Congruentemente con el adjetivo “fuertes” como el más señalado para los vascos, aparecen en las posiciones cuatro, cinco y seis las calificaciones de rudos, trabajadores y comilones. Los cuatro adjetivos menos elegidos para los vascos han sido: graciosos, artistas, vagos y blandos.

Es de notar que el adjetivo “trabajadores” aparece en la misma quinta posición de 40 para catalanes, madrileños y vascos, pero con la matización de que en los dos primeros aparece junto a “emprendedores” y “modernos” también en lugares elevados, mientras que en el caso de los vascos esos dos adjetivos no ocupan lugares altos, y sí lo hacen “rudos” y “fuertes”. Esto aporta una matización al significado del adjetivo “trabajadores” en estos grupos.

El último de los grupos analizados fue el de los valencianos. En este caso, se trataba de determinar el autoestereotipo, que, como diversas investigaciones han puesto de manifiesto, tenderá a ser más

favorable, al compararlo con los estereotipos de exogrupos (Rodríguez-Bailón y Moya, 1998; Sangrador, 1996). Lógicamente, esto tiene que ver con el concepto de favorabilidad endogrupal, desarrollado por teorías clásicas de la psicología social, como la teoría de la identidad social de Tajfel (1972). En efecto, cierta tendencia a la favorabilidad se manifiesta en los tres adjetivos más elegidos por los valencianos para calificarse a sí mismos: alegres, juerguistas y abiertos. Y también en los adjetivos que han ocupado las posiciones cuatro, cinco y seis: amables, trabajadores y apasionados. Los cuatro adjetivos menos elegidos por los valencianos para describirse a ellos mismos han sido: blandos, rudos, aburridos y malévolos.

El adjetivo “juerguistas”, que ha sido el segundo en los valencianos, había ocupado una alta tercera posición en el caso de los andaluces. Pero los valencianos ubican la autocalificación de trabajadores en quinta posición y la de vagos en la 31, mientras que estos mismos valencianos, cuando perciben a los andaluces, colocan el adjetivo “trabajadores” en el lugar 25 y el adjetivo “vagos” en el octavo. Puede verse, por tanto, la diferente percepción global de los dos grupos, pese atribuir a ambos el gusto por la fiesta y la diversión.

Es muy claro que el estereotipo establecido para cada categoría ha resultado ser muy reconocible. Esto avala la idea de que los estereotipos sociales son una construcción sociocultural, mayoritariamente mantenida por los miembros de una colectividad (Gómez-Jiménez, 2007; Stangor y Schaller, 1996).

Nos hemos referido hasta aquí a los adjetivos que definen el estereotipo de cada comunidad, es decir, la clasificación descendente de adjetivos en cada una de ellas. Pero también aparece en los resultados —tabla 7— la incidencia diferencial de cada uno de los 40 adjetivos en cada comunidad. De este modo, se puede comprobar en qué comunidad ha tenido más respuestas cada uno de esos adjetivos. Este dato no define el estereotipo con la misma precisión que el anterior, pero permite una aproximación a la imagen relativa de cada grupo, al compararlo con los otros cuatro. Veremos esta cuestión en los párrafos que siguen.

Los andaluces son vistos como los más alegres, graciosos, juerguistas, abiertos, religiosos, charlatanes, apasionados, vagos, artistas, machistas, ignorantes y tradicionalistas. Mientras que son vistos como los menos aburridos, antipáticos, malévolos, tacaños, cerrados, modernos, deportistas, fuertes, responsables, emprendedores, inteligentes, valientes, astutos, trabajadores, prácticos, orgullosos, chulos, educados y fanfarrones.

Los catalanes son vistos como los más tacaños, orgullosos, emprendedores, modernos, inteligentes, prácticos, responsables, deportistas, antipáticos, astutos, falsos, aburridos y malévolos. Mientras que son vistos como los menos generosos, bondadosos, religiosos, comilones, honestos y amables.

Los madrileños son vistos como los más chulos, fanfarrones y educados. Mientras que son vistos como los menos tradicionalistas.

Los vascos son vistos como los más fuertes, cerrados, rudos, comilones, trabajadores, valientes y honestos. Mientras que son vistos como los menos blandos, vagos, artistas, graciosos, charlatanes, abiertos, ignorantes, alegres, juerguistas, falsos, apasionados y serviciales.

Los valencianos se ven a sí mismos como los más amables, serviciales, generosos, bondadosos y blandos. Mientras que se ven a sí mismos como los menos rudos y machistas.

Con la finalidad de detectar cuáles han sido los adjetivos que en mayor medida definen un estereotipo concreto, se han mostrado en la tabla 7 los 10 que han obtenido mayor número de respuestas, siendo los siguientes, citados en orden descendente: andaluces alegres, catalanes tacaños, andaluces graciosos, madrileños chulos, vascos fuertes, andaluces juerguistas, valencianos alegres, vascos cerrados, andaluces abiertos y valencianos juerguistas.

No hemos de olvidar, para finalizar, algo que ha sido discutido en la introducción de este trabajo. El estereotipo posee un fondo de verdad, necesario para su creación. Además, responde, en muchas ocasiones, a la historia de relaciones entre grupos sociales y a los acontecimientos sociales pasados y recientes. Pero también supone una sobregeneralización

que recomienda razonablemente no poder aplicar tal calificación a todos los miembros del grupo en cuestión. Y no sólo eso: en el caso de los estereotipos negativos, aquel “fondo de verdad” puede estar reflejando situaciones de injusticia y desigualdad no elegidas por el grupo así calificado y, a veces, fruto de dilatados procesos históricos. Por tanto, la misma existencia del estereotipo negativo debería actuar como indicador de la existencia de esas situaciones de desequilibrio, como una especie de señal de alarma que nos avisara de la necesidad de intervenir socialmente para su reducción.

REFERENCIAS

- Ayestarán, S. y Páez, D. (1987). Representaciones sociales y estereotipos grupales. En: D. Páez (Ed.), *Pensamiento, individuo y sociedad: Cognición y representación social*. Madrid: Fundamentos.
- Barranco, J. (2000). Estereotipos de las nacionalidades y regiones de España. En M. Moya (Ed.), *Prácticas de psicología social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bar-Tal, D. (1994). Formación y cambio de estereotipos étnicos: Un modelo integrado. *Psicología Política*, 9, 21-49.
- Deschamps, J.C. y Devos, T. (1996). Relaciones entre identidad social e identidad personal. En: J.F. Morales, D. Páez, J.C. Deschamps y S. Worchel (Eds.), *Identidad social: Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos*. Valencia: Promolibro.
- Devine, P.G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Doise, W. (1976). *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*. Bruselas: De Boeck.
- Dovidio, J.F., Brigham, J.C., Johnson, J.T. y Gaertner, S.L. (1996). Stereotyping, prejudice and discrimination: Another look. En C.N. MacCrae, C. Stangor y M. Hewston (Eds.), *Stereotypes and stereotyping*. Nueva York: Guilford.

- Eagly, A.H. y Steffen, V.J. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 226-242.
- Gómez-Jiménez, A. (2007). Estereotipos. En J.F. Morales, M.C. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Eds.), *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Huici, C. (1999). Estereotipos. En J.F. Morales y C. Huici (Eds.), *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Javaloy, F., Bechini, A. y Cornejo, J.M. (1990). *España vista desde Cataluña: Estereotipos étnicos en una comunidad plural*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Levine, R.A. y Campbell, D. (1972). *Ethnocentrism: Theories of conflict, ethnic attitudes and group behavior*. Nueva York: Wiley.
- McGarty, C., Yzerbyt, V. y Spears, R. (2002). Social, cultural and cognitive factors in stereotype formation. En C. McGarty, V. Yzerbyt y R. Spears (Eds.), *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups*. Cambridge: University Press.
- Ramiro, E.P. (2004). *Tòpics i adolescència: Una visió valenciana sobre les diferents autonomies*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Rodríguez-Bailón, R. y Moya, M. (1998). España vista desde Andalucía: Estereotipos e identidad. *Psicología Política*, 16, 27-48.
- Sangrador, J.L. (1996). *Identidades, actitudes y estereotipos en la España de las autonomías*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Schneider, D.J. (2005). *The psychology of stereotyping*. Nueva York: Guilford.
- Silván, M.P., Cuadrado, I. y López-Sáez, M. (2015). Estereotipos. En E. Gaviria, I. Cuadrado y M. López-Sáez (Eds.), *Introducción a la psicología social*. Madrid: Sanz y Torres.
- Smith, E.R. y Mackie, D. (1997). *Psicología social*. Madrid: Panamericana.
- Smith, V. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: Modelos e hipótesis. *Actualidades en Psicología*, 20, 45-71.
- Stangor, C. y Schaller, M. (1996). Stereotypes as individual and collective representations. En C.N. Macrae, C. Stangor y M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and stereotyping*. Londres: Guilford.
- Tajfel, H. (1972). La categorización social. En S. Moscovici (Ed.), *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Planeta.

CONTRIBUCIÓ DE STUART HALL (1932-2014) A LA SOCIOLOGIA DE LA CULTURA CRÍTICA I D'INTERPRETACIÓ SOCIOCULTURAL

BARTOMEU MULET TROBAT

FACULTAT DE EDUCACIÓ, UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

R E S U M E N

CAL CONTEXTUALITZAR LES QÜESTIONS PLANTEJADES EN EL MARC DE LA TEORIA DE LA CULTURA, LES CIÈNCIES SOCIALS EN GENERAL I LA SOCIOLOGIA DE LA CULTURA EN ESPECIAL, PER COMPENDRE I AFAVORIR L'ANÀLISI DE LA REALITAT SOCIAL EN TERMES RELACIONALS, TANT PEL QUE FA A LES APORTACIONS DE SOCIOLÒGIQUES DE LA CULTURA DE STUART HALL COM A SOCIÒLEG DE LA CULTURA EN EL CONTEXT DELS ESTUDIS CULTURALS.

ES TRACTA D'ANALITZAR L'APORTACIÓ DE HALL EN LES CARACTERÍSTIQUES ACTUALS DE LA SOCIOLOGIA DE LA CULTURA AMB LA SEVA FUNCIÓ DE CRÍTICA I SOCIOCULTURAL, PER TAL D'ENTENDRE ELS COMPLEXOS FENÒMENS DE DESIGUALTAT QUE ES GENEREN A LA SOCIETAT DEL CONTEXT DE LA MODERNITAT TARDANA. TOT TENINT PRESENT L'EXPLICACIÓ DEL PAPER DE STUART HALL, AMB L'ACOMPANYAMENT SOCIOLÒGIC D'ALTRES AUTORS COM R. WILLIAMS, R. HOGGART, E. P. THOMPSON, P. WILLIS, L. GROSSBERG, A. ARIÑO, H. GIROUX, A. GRIMSON I INFLUENCIADA PER A. GRAMSCI, M. FOUCAULT O J. BUTLER, AMB LA CRÍTICA DES DE L'ECONOMIA POLÍTICA E M. FERGUSON I P. GOLDING, J. W. CAREY I AIXÍ PODER ACONSEGUIR UNA INTERPRETACIÓ SOCIOLÒGICA FONAMENTADA.

ES PRETÉN EXPLICAR A HALL COM UN DELS IMPULSORS DE LA SOCIOLOGIA DE LA CULTURA, MITJANÇANT LA INTERPRETACIÓ DE QÜESTIONS DE DESIGUALTAT ÈTNICA, GÈNERE, MULTICULTURALISME, ELS EFECTES SOBRE LA SOCIETAT DELS MITJANS DE COMUNICACIÓ DE MASSES-CULTURA POPULAR, IDENTITAT I/O IDENTIFICACIÓ CULTURAL, AMB ESPERIT CRÍTIC BASAT EN UNA CONCEPCIÓ TEÒRICA DEL MATERIALISME CULTURAL, QUE SEPARA EL REDUCCIONISME ECONÒMIC I EN EL CONTEXT DE LA TEORIA DE LA RESISTÈNCIA.

PARAULES CLAUS

STUART HALL, SOCIOLOGIA DE LA CULTURA, ÈTNIA, GÈNERE, CULTURA MEDIÀTICA I POPULAR.

RECEPCIÓN: ABRIL 2022
ACEPTACIÓN: MAYO 2022

INTRODUCCIÓ.

En principi cal indicar que metodològicament S. Hall és un no-essencialista radical, recolzant-se amb una explicació i interpretació teòrica dels fenòmens socioculturals estudiats. Aportació de Hall va resultar un pas endavant per a la construcció de l'estudi de la cultura des d'un punt de vista sociològic. Es així, que ens situem davant la necessitat de recuperació del paper de la *Sociologia de la Cultura*, com una eina vàlida per a l'explicació crítica de la societat de la modernitat tardana, segons els plantejaments de S. Hall i els Estudis Culturals de primera generació (Hall, 2010: 376-378).

Malgrat els plantejaments dels Estudis Culturals EEUU propers al funcionalisme de la Sociologia cultural Nord-americana, l'ides d'una visió diversa i progressista de S. Hall, que tenia la voluntat de superar l'estructural-marxisme que gaudia de plantejaments estrictament economicistes, que estava contraposat amb els seus plantejaments no reduccionistes i posava en valor l'aprofundiment en termes culturals, sense deixar de banda qüestions polítiques i econòmiques.

Tot tenint present que els estudis dels contextos culturals, les dinàmiques i processos culturals són més necessaris del que sembla per a comprendre les característiques de la societat en general i les societats concretes, i més en una societat que viu un complex fenomen de globalització i transculturació, que ha afectat les característiques de les societats locals i/o territorials, així com temes de desigualtat ètnica, gènere, multiculturalitat i els efectes dels mitjans de comunicació en la cultura mediàtica i popular.

Aspectes que fan interessant conèixer els plantejaments socioculturals i polítics de Stuart Hall, que és un dels autors més destacats sobre temes socioculturals i de la modernitat, i fou un membre

dels més significats de l'anomenat del grup britànic Estudis Culturals, juntament amb R. Williams, R. Hoggart i E. P. Thompson, especialment en el marc del Centre d'Estudis Culturals Contemporanis (Birmingham). Avui en dia es tracte d'una modalitat estesa a gran part del planeta, malgrat la seva diversificació existent a tot arreu i tot en ocasions entrant en contradiccions internes.

Alguns dels temes més significatius que va aportar S. Hall: cultura, multiculturalitat i desigualtat ètnica (Hall, 2019, Hall i Mellino, 2011), així com ètnia i racisme (Hall, 2000), gènere i sexe (Hall, S. I T. Jefferson, T. (eds.) 2014), identitat cultural i aclariments conceptuals (Hall, i Du Gay, 2003), i mitjans de comunicació social i mediació sociocultural i cultura popular (Hall, Hobson, Lowe, Willis, 1980b i Hoggart 2013).

Per encaixar l'aportació de Hall a la sociologia de la cultura de caire crític s'ha tingut present autors com R. Williams, R. Hoggart, E. P. Thompson, P. Willis, L. Grossberg, Z., A. Ariño, H. Giroux, A. Grimson, A. Martín Cabello, comprendre l'abast del seus plantejaments sociològics i així poder contextualitzar sociològicament les seves teories socioculturals. També, empíricament parlant ens hem fixat en entrevistes y qüestionaris sobre societat i cultura mediàtica passats a alumnes de Magisteri Primària i Educació social, així com a immigrants dones Llatinoamericanes a les Illes Balears, elaborats pel Grup de Recerca de Sociologia de la Cultura i Modernitat de la Universitat de les Illes Balears (2004-2017).

Els plantejaments de teoria sociocultural de Hall venen marcats metodològicament pel seu *antiessencialisme*, *contextualisme* o *antireduccionisme* radicals, com afirma L. Grossberg, per la seva visió marxista no dogmàtica. Grossberg ho explica en la idea de construir una història política del present, i de manera

¹ Una de les crítiques més sistematitzades el respecte es troba a M. Ferguson/P. Golding (Eds.) (1998), en la que es considera que bastants dels projectes posteriors a la fundació s'han apartat dels seus orígens i han sofert un grau de diversificació significativa que no ajuda a la seva presentació com a un model perspectiva analítica o interpretativa sociocultural. James W. Carey reflexiona des d'una crítica moderada al seu funcionalisme sobre els estudis culturals Nord-americans (Carey, 1998: 51) i en aquest context Morley ofereix una crítica en favor de la recuperació de la Sociologia i materialisme sociològic (Morley, 1998: 216).

radicalment contextualista. S. Hall pretén evitar reproduir els universalismes (i essencialismes) que han contribuït, com a pràctica dominant de producció de coneixement, a forjar les mateixes relacions de dominació, desigualtat i sofriment a las que tracten d'enfrontar-se (Grossberg, 2006: 47 y Grossberg, 2009:28). Es a dir, cal defugir dels autoritarismes i dogmatismes conceptuals.

1. ANTECEDENTS HISTÒRICS PER A CONTEXTUALITZAR S. HALL A LA SOCIOLOGIA DE LA CULTURA.

En principi, cal assenyalar que R. Williams y S. Hall foren dos puntals dels estudis culturals i els dos autor significatius pels seus plantejaments sociològics de l'estudi de la cultura, des de una visió crítica de temes socioculturals. Alineats els dos en el materialisme cultural post-marxista i de crítica a les desigualtats socioculturals. Ens interessa observar que a S. Hall i R. Williams els podem situar-los en el marc i context dels estudis culturals en la tradició científica-social com a una trilogia teòrica: Gramsci-Williams-Hall, que introdueix en la concepció mateixa de lo cultural la problemàtica del poder y la hegemonia. (Restrepo, 2011: 11) Precisament una de les crítiques que es pot fer a l'evolució dels Estudis Culturals es la necessitat de recuperar els plantejaments sociològics, com hem assenyalat abans, de manera més contundent en els seus estudis (Morley, 1998: 216).

El concepte d'hegemonia resulta un dels més característics a considerar, degut en gran part a la influència dels plantejaments de Gramsci, donat que son presents decididament a Williams mitjançant en especial a l'estudi de la cultura, però també de la política, i través del mateix Gramsci i de Williams a Hall i, encara que, en realitat amb dos, Williams i Hall, no acceptaven l'estructural funcionalisme ni el marxisme clàssic, pretenien anar més enllà, cal tenir present que per a Hall, en temes culturals i polítics no sempre coincidien, com per exemple, sovint trobava com etnocèntric, per exemple, a Hall el terme culturalisme utilitzat per a Williams massa proper a funcional-estructuralisme, incloent els marxismes (Hall, 1994: 131827).

L. Grossberg considera que els Estudis de la Culturals cal que considerin a la descripció de les vides quotidianes que estan articulades per la cultura i mitjançant ella: "Investiga com les estructures i forces particulars que organitzen les seves vides quotidianes de maneres contradictòries, i com s'articulen les seves vides (quotidianes) a les trajectòries del poder polític i econòmic i mitjançant aquestes". (Grossberg, 2009: 17). I s'esforcen intel·lectualment per a comprendre les relacions de poder en un context particular, creient que aquest coneixement donarà a les persones més possibilitats de canviar el context i, per tant, les relacions de poder. Procuren entendre les organitzacions del poder, les possibilitats de supervivència, lluita, resistència i canvi. Assumeixen la contestació com a pressupòsit necessari per a l'existència del treball crític, l'oposició política i fins i tot el canvi històric (Grossberg, 2009: 17). Ha de procurar ampliar l'horitzó i perspectiva de mires més enllà de la vida institucional, sense ignorar les seves relacions amb altres contextos pròxims i concèntrics de la vida, de la totalitat de la formació social (Grossberg, 2009: 18).

Per a Hall el naixement dels estudis culturals britànics i el sorgiment del moviment de la Nova Esquerra. A més cal indicar que participaren amb l'obra sobre *els nous usos de l'alfabetització mitjançant l'educació d'adults* de Hoggart (Els usos de l'alfabetització. Aspectes de la vida obrera publicat amb angles a 1957: The Uses of Literacy. Aspects of Working-Class Life) i *la cultura i la societat* de Williams varen ser obres diverses de recuperació de la inquietud cultural. (Hall, 2010b: 18)

Cal situar a R. Williams als inicis dels Estudis culturals i la sociologia de la cultura amb l'obra *Culture and Society* (1958) i comprendre, no tan sols la importància dels Estudis Culturals, sinó el seu paper en l'anàlisi sociològic-cultural de la societat tardo moderna. En aquest llibre de Williams tracte de senyalar com s'havia format i articulat el concepte de cultura en el decurs de la industrialització com a un compromís amb el canvi social. (Ariño, 1997: 187) S. Hall fou a partir de 1964, amb la creació del Centre Estudis Culturals (Centre of Contemporary Cultural Studies a Birmingham) i amb el recolzament de R.

Hoggart, que va liderar el projecte d'estudis de les subcultures modernes, en especial la juvenil i les audiències televisives, (Ariño, 1997: 188) així com la cultura popular com eina d'estudi.

El llibre de Hoggart va prendre referència del *debat cultural*, que ha estat mantingut durant els arguments al voltant de la societat de masses i identificada en el que fa a la conscienciació cultural amb F. R. Leavis (1895-1978), malgrat el seu conservadorisme, comparat amb el marxisme originari de molts dels components d'aquesta tendència d'investigació cultural. Malgrat que resultés un posicionament, el de Leavis, idealista i humanista conservador pel mateix Hall, però afavoria els seus interessos metodològics.

Cal considerar la *Cultura* com objecte d'estudi de la Sociologia i com mitjançant la cultura podem entendre les característiques de la societat que analitzem o des de l'anàlisi cultural, ja sigui des de la *Sociologia de la cultura* o des de la *Sociologia cultural*. R. Williams, per exemple, indica que la Sociologia de cultura o Sociologia cultural: s'ocupa de los processos socials de tota producció cultural, incloent aquelles formes de producció que poden denominar-se ideologies. Defineix un camp, però el treball que ara s'està fent, des de tan diversos punts de partida, es encara una convergència de interessos i de mètodes, i encara persisteixen diferències teòriques crucials en cada estadi (Williams, 1994: 28).

La Cultura en el centre de la recerca sociològica ens permet relacionar cultura i vida quotidiana, és així que R. Williams va formular una teoria de la cultura com estudi de les relacions en una forma de vida global (Williams, 2001: 8). I el que proposa S. Hall és modernitzar-la amb l'ajuda de la interdisciplinarietat i transdisciplinarietat que li proporcionava el context teòric dels *Estudis Culturals*.

Amb aquests enfocaments de materialisme cultural i de crítica a la desigualtat ens ofereixen l'oportunitat de conèixer la realitat i així transformar-la contra els nous conformismes (Williams, 1997). Cal analitzar el sentit de l'hegemonia, poder, classe, estil de vida, on la socialització i l'educació crítiques son pesa fonamentals per a desarticular els mecanismes d'aculturació, dominació i control del capitalisme.

2. CULTURA, CULTURES SUBALTERNES SEGONS S.

HALL EN UN CONTEXT DE LA DESIGUALTAT CULTURAL DE PODER.

Malgrat la complexitat del concepte cultura i la seva utilització diversa, segons l'enfocament del qui l'aplica, és sovint esmentat com a sinònim de cultura hegemònica i establerta, sense tenir present que les cultures son dinàmiques i tenen multitud de influències, situades jeràrquicament en el context de la societat en general i de les societats concretes (cultures i subcultures), cal prestar atenció a les aportacions sorgides de l'àmbit dels estudis culturals i de la sociologia. Sovint la cultura popular com a tal es considerada una subcultura subalterna i/o minoritària, donada la jerarquització sociocultural existent.

Els conceptes que defineixen la teorització de S. Hall son cultura, poder i societat, sense caure en teorismes acadèmics (Hall i Mellino, 2011: 10). Donat que Hall no pretenia ser un teòric, sinó teoritzar per a fer servir els seus plantejaments, a més pretenia superar els essencialismes i fonamentalisme ètnic al referir-se a l'ètnia des de la teoria social no convencional (Restrepo, 2004: 12). S. Hall fa notar que la cultura no és una qüestió només del passat o històrica, sinó de present i de futur, canviant i dinàmica, encara que en un context d'historicitat radical: Això és la cultura; no és una cosa que està quieta, que mai no es mou, que està intrínseca -nascuda dins de cadascun de nosaltres que mai canviarà, ja saps, mai podrem ser una altra cosa, etc. La cultura es produeix amb cada generació, produïm les nostres pròpies identitats en el futur en lloc de simplement heretar-les del passat. Encara fabriquem en el futur, a partir del passat (Hall, 2005: 45).

La cultura es definida, el cas de S. Hall, como a: "l'estudi de les relacions entre elements en una forma total de vida" (Hall, 1984: 78), al modo de R. Williams i insisteix que la cultura no es una pràctica; ni es la suma descriptiva dels "hàbits y costums" de les societats. L'anàlisi de la cultura es llavors, "l'intent de descobrir la naturalesa de l'organització que es el complex d'aquestes relacions". Comença

amb el descobriment de patrons característics serà descoberts en l'art, la producció, el comerç, la política, o la criança de famílies tractades com a entitats separades, sinó mitjançant l'estudi d'una organització general en un context particular (Hall, 1984: 74-75) i membres d'una *comunitat imaginada* (Hall, 2010:378).

En aquest context Hall que en els estudis culturals i, per extensió, en la Sociologia no es pot parlar de cultura, malgrat la pluralitat d'enfocaments, sense tenir present les relacions de poder, donat que vivim a una societat organitzada de manera jeràrquica i asimètrica. Sempre es present la connexió i la interacció entre cultura i poder. Des dels *Estudis Culturals* es nega enfocar la cultura o les expressions culturals des d'un punt de vista merament formal i entendre-les com a simples valors o significats. Es tracte d'identificar els vincles de la cultura amb altres esferes de la vida social, o amb l'economia, la política, la raça, l'estructuració de les classes i gèneres i desemmascarar la interrelació entre cultura y poder. (Hall i Mellino, 2011: 15)

En aquest àmbit ens trobem el paper de la Cultura popular, en contrapartida de la cultura mediàtica, com a resistència al poder, encara que es plantegen series dutes de si els Estudis Culturals avancen en els seu anàlisi de manera correcta. (Ferguson i Golding 1998: 32) Per això, J. McGuigan assenyala que es deixa de banda la qüestió dels actituds i valors, elements bàsics de la cultura popular que emergeix del poble (a Ferguson i Golding, 1998: 239) queda anquilosada i folkloritzada pel poder de la cultura de masses i la cultura dominant.

3. CULTURA, IDENTITATS I IDENTIFICACIONS SEGONS ELS PLANTEJAMENTS DE S. HALL.

Com afirma Hall (2003), l'establiment d'una identitat sempre implica un acte de poder. Per entendre el mecanisme del poder que es posen en joc cal recórrer a Foucault. Les identitats estan implicades com a representació, no són el resultat d'una simple elecció subjectiva, sinó que els individus assumeixen, confronten, reproduïen i/o enfronten aquestes locacions. Segons Stuart

Hall i Michel Foucault, cal situar els debats de les identitats en les relacions de poder (Hall, 2003: 18). Tant Foucault com Hall consideren la identitat com una qüestió jeràrquica i de poder (Hall, 1996 i Foucault, 1986).

Per Hall, el concepte d'identitat entén que les identitats nos' uneixen i, en els temps de la modernitat tardana, estan cada cop més descentrades, dislocades i fragmentades (Hall, 2010:363 i 578) "La identitat, segons aquesta concepció sociològica, estableix un pont sobre la bretxa entre allò "interior" i allò "exterior", entre el món personal i el públic. El fet que ens projectem "a nosaltres mateixos" dins aquestes identitats culturals, interioritzant alhora els seus sentits i valors i convertint-los en "part de nosaltres", ens ajuda a alinear els nostres sentiments subjectius amb els llocs objectius que ocupem dins del món social i cultural. La identitat, doncs, uneix (o, per fer servir una metàfora mèdica, "sutura") el subjecte i l'estructura. Estabilitza tant els subjectes com els mons culturals que ells habiten, tornant més units i predictibles a tots dos, recíprocament. (Hall, 2010: 265)

Per a S. Hall, les identitats "estan subjectes a una historicitat radical" (2003) tenen a veure amb les qüestions referides a l'ús dels recursos de la història, la llengua i la cultura en el procés de esdevenir i no de ser; no «qui som» o «d'on venim» sinó en què podríem convertir-nos, com ens han representat i com afecta això com podríem representar-nos. Les identitats, en conseqüència, es constitueixen dins de la representació i no fora. Es relacionen tant amb la invenció de la tradició com amb la tradició mateixa, i ens obliguen a llegir-la no com una reiteració ininterrompuda, sinó com el mateix que canvia (Gilroy, 1993 i Gilroy, 1994, citat per Hall, 2003), és a dir, que no es tracta del presumpte retorn a les arrels sinó una acceptació de la nostra trajectòria (Hall, 2003: 17-18).

En general, S. Hall, és decanta paper concepte d'identificació malgrat s'utilitzés de manera incompresa i quasi tant trampós com el concepte d'identitat, en problemes conceptuals els dos (Hall, 1996/2003: 14-15). El tema de la identitat l'explica a partir de dues premisses: en primer lloc, la necessitat

de superar els vells enfocaments essencialistes de la identitat, que la consideren quelcom donat, permanent i natural, Z. Bauman i Grossberg (1996/2003; Grossberg, 1996/2003) coincideixen amb ell en la mateixa crítica antiessencialista; i, en segon lloc, la importància del concepte d'identitat per abordar temes com formes d'integració racial, etnicitat i multiculturalitat.

Les identitats són un acte de poder i de distinció, també d'exclusió, omissió, segons Derrida i Laclau, i es jeràrquica (Hall, 1996: 18-19). La identitat és una representació estructurada que només arriba al seu caràcter positiu mitjançant l'ull de lo negatiu, tenen un efecte temporera i inestable (Hall, 1991: 21), però es fa menció a la multiplicitat de les identitats i diferències (Grossberg, 1996: 152-153).

El concepte d'identificació es utilitza en l'àmbit de la crítica cultural per significar que sovint es confon identitat amb elements d'identificació, que no arriben a ser identitaris sinó de sentir-se part d'un context cultural determinat (Grimson, 2011: 111-134). Per a A. Grimson, en els mons contemporanis l'esfera territorial no determina mecànicament les identifications. Una persona de qualsevol grup pot sentir-se simbòlicament propera d'algú que és troba a l'altra punta del planeta, i sentir-se extremadament lluny del seu veí (Grimson, 2011: 136).

Hall incorpora la idea de correspondència no necessària, distanciant-tant de l'essencialisme-que veu a les identitats com fixes i naturals per partir d'una idea de correspondència necessària- i de l'antiesencialisme -que, a partir d'una necessària no correspondència, postula idees relatives i volàtils d'identitat, on les eleccions depenen de la voluntat dels individus-. Aquesta idea porta a Hall a entendre qualsevol identitat com a efecte d'un treball d'articulació i com a punt de sutura emergent de processos d'identificació. El concepte d'articulació accepta que les identitats mai s'unifiquen i, en els temps de la modernitat tardana, estan cada vegada més fragmentades i fracturades; mai són singulars, sinó construïdes de múltiples maneres a través de discursos, pràctiques i posicions diferents, sovint creuats i antagònics (Hall, 1996: 17), com a font de conflictivitat.

4. INTERPRETACIÓ SOCIOLÒGICA DE S. HALL DE LA CULTURA MEDIÀTICA I POPULAR FONAMENTALMENT MITJANÇANT EL MODEL CODIFICACIÓ/DESCODIFICACIÓ.

Com indica D. Chaney, la crisi cultural provocada per les modernes indústries culturals de comunicació de masses (citada per Ariño, 1997:188) es fa necessari la renovació de l'anàlisi cultural en el marc de la modernitat i el seu impacta a la societat actual mitjançant la mediocràcia, el que fa derivar la democràcia en una infocràcia digital (Byung-Chul, 2022: 27)

Tant és així, que la modernitat tardana que va viure S. Hall observà la influència medidora dels mitjans de comunicació, una de les característiques que sobre surten en aquest tipus de modernitat el que fa que a vegades es defineixi com a mediàtica que viu processos de mediació constant. Per aquesta raó molt dels plantejaments de Hall encara tenen la seva vigència, en el sentit de la generalització de l'ús dels mitjans de comunicació, accentuada amb l'ús de les tecnologies, informació i la digitalització, internet, per exemple, i es seus afectes socioculturals a la vida quotidiana. (Byung-Chul, 2022)

Els arguments de Hall que proposa en introduir la dialèctica, en el context de la interpretació de les relacions socials i les relacions de poder, en la totalitat de la comunicació (Ariño, 1997: 190) i, segons B. Muñoz, el receptor no pot ser analitzat com un element passiu: com ho feia el funcionalisme, sempre hi ha alguna forma de resistència com indicava Thompson, a la dominació sorgeixen resistències en la comunicació mediàtica (Muñoz, 2009: 46-47).

Els criteris privats i mercantils imposen el gust col·lectiu. En aquest context teòric la classe social resulta actor bàsic de la descodificació, es a dir, per a Hall les tres modalitats de descodificació indiquen la major o menor consciència de classe, lo que el situa en el marc de les teories de la resistència: dominant, oposició i negociada (Gramsci i Althusser). On el bloc hegemònic imposa un *sentit comú* i *necessitats integrades* que descodifiquen en terminis dels valors dominants (Muñoz, 2009: 46-47).

La credulitat acrítica explica la classificació de la realitat mitjançant l'assimilació dels valors ideològics. En tot això, descodificació de l'oposició se correspon con una perspectiva elements de resistència front la dominació. La resistència equivaldria en la formulació de Hall a la consciència de classe del marxisme clàssica, mentre la *descodificació negociada* equivaldria a una posició intermèdia entre la assimilació de missatges mediàtics i experiències vitals subjectives que fluctuarien entre el rebuig i la adaptació als valors dominants (Muñoz, 2009: 47).

Hall planteja, en els *Encoding/Decoding*, segons Nightingale, que el sistema de codificació/descodificació es fonamenta en la idea que l'estudi dels mitjans de comunicació ha d'analitzar les forces que interactuen en la producció del missatge (codificació) i a la seva recepció (descodificació). Aquest model se centra en el significat, pel que ha estat identificat com a guia per a l'estudi semiòtic dels mitjans de comunicació (Nightingale, 1999: 51). Per tant, Hall, critica l'explicació clàssica emissor/receptor per les seves insuficiències, entre d'altres critica els sociòlegs funcionalistes americans, en concret el model de C. Sharon i W. Weaver, pels plantejaments lineals que fan de la relació emissor-receptor a la comunicació, tot seguint al semiòleg R. Barthes (Nightingale, 1999: 58 i Hall 2010: 459-496).

Per a S. Hall les característiques de les limitacions tenen les seves matisacions en el seu *codificació/descodificació*: L'anomenat nivell denotatiu del signe televisiu està fixat per certs codis molt complexos però limitats. El seu nivell connotatiu, encara que també limitat, és més obert, amb transformacions més actives, que exploten els seus valors polisèmics. Qualsevol societat o cultura tendeix, amb diferents graus de clausura, a imposar les seves classificacions de el món polític, social i cultural com l'ordre cultural dominant, encara que mai sigui unívoc o no contestat.

Les diferents àrees de la vida social estan dissenyades a través de dominis discursius jeràrquicament organitzats en significats dominants o preferents (Hall, 1973, 2014, 2004: 230). I juga un paper important la interpretació que està la sostinguda pel

nostre us actiu del codi —codificar, es a dir, posar les coses dins del codi— i per la interpretació de la persona que està a l'altra costat i fa la descodificació. Però s'ha de tenir present que: Perquè els sentits són sempre canviants i llisquen, els codis operen més com convencions socials que com a lleis fixes o regles indestructibles, encara que canviïn de manera inapreciable (Hall, 2010: 494).

Aquí cal considerar que Hall parla d'ordre dominant i no determinant, donat que sempre és possible ordenar, classificar, assignar i descodificar un fet dins de més d'un 'mapa'. Però fem servir 'dominant' perquè hi ha un patró de 'lectures preferents' Stuart Hall Codificación y descodificación en el discurso televisivo (Hall, 2004: 231 i Martín Cabello, 2008) es manté un ordre institucional/polític/ideològic. L'ordre social està encaixat en esferes de *enquadres preferents* mitjançant un conjunt de significats: pràctiques i creences, el coneixement quotidià de las estructures socials, el com han de funcionar les coses des del punt de vista pràctic, la jerarquia de poder i interessos i una estructura de legitimacions i sancions (Hall, 2004: 231-232).

5. MULTICULTURALITAT I ETNICITAT SEGONS S. HALL EN UN CONTEXT DE DESIGUALTAT.

En primer lloc cal aclarir que no tots els conceptes que fan referència a la multiculturalitat i des del punt de vista teòric tenen els significat, depèn de l'ús que se'n faci no coincideix sempre, ni amb el concepte de interculturalitat que s'utilitza de manera diferent segons les contrades i els autors. Multiculturalitat pareix que hauria de significar varietat de cultures en un context sense massa contacte dinàmic i enriquidor, ni interculturalitat. (Busquet, 2005: 82) Per això, Hall es demana a qui interessa la multiculturalitat donat que les cultures no son ni monolítiques ni tancades (Hall, 2010: 497-638).

I ho fa en el context de les desigualtats ètniques, identitats culturals i relacions de poder (Hall, 2010). Hall, a 1994, va anar a Harvard plantejar la complicació i desestabilització de les nocions que la societat pretén sostenir sobre la raça, la ètnia i la

nació —*triangle funest*— i disposat a obrir noves possibilitats per a definir els nostres *jos* del segle XXI. Ens va ensenyar velles categories de diferències no aconseguen capturar els matisos de l'existència humana, la infinitat d'interseccions entre identitats, passats i orígens (Gates, 2019: 14).

Hall al parlar de la trilogia raça, ètnia i nació, ens indica que cal repensar la diferència cultural en termes discursius, discurs s'ha d'entendre com allò que dona significat a la pràctica humana i a les institucions. Pretén sotmetre els tres termes de la diferència cultural que apareixen en el títol de la meua exposició (raça, ètnia, nació) a una anàlisi discursiu-genealògic, d'acord amb certes preocupacions polítiques i teòriques; vol fer servir cada terme per fer complex i desestabilitzar una mica els altres dos (Hall, 2019: 45).

En el *Triangle funest* de Hall en opinió de K. Mercer, Hall pretén aclarir las categories imbricades jeràrquicament de raça, ètnia i nació. Situades en la diversitat de la vida humana, però donades les seves funestes i divisòries conseqüències, cal demanar-se si no estaríem millor sense elles. Hall convida a observar aquestes qüestions con una llum més fresca per a desvelar l'agència de la diferencia. (Mercer, 2019: 23) La diferència pot dirigir-se cap els perills de el tot o res de l'absolutisme ètnic; o bé, si aprofitem l'oportunitat, pot ser que la supervivència de la diàspora ens ensenyi com viure amb l'altre i l'alteritat (Mercer, 2019: 29). Perpetuant-se el racisme i la xenofòbia.

6. HALL I LA SEVA PERSPECTIVA DE LA DESIGUALTAT DE GÈNERE.

En el context de les desigualtats socioculturals i en el cas concret de la desigualtat de gènere, S. Hall n'era conscient de la potencialitat del feminisme i el seu impacta no tan sols als conjunt dels Centres d'Estudis Culturals, sinó a la societat en general. Ell mateix diu que: Els anys 1973 i 1974 la intervenció del feminisme va ser *específica i decisiva, rupturista* (Reverter, 2009: 54).

En la qüestió de les identitats, o identificacions, com diria S. Hall, més que a la postura de Foucault

referent al sexe i gènere, es decanta per la postura de J. Butler, donat que: “el *sexe* és un constructe ideal que es materialitza forçosament a través del temps”. (Butler, 1993: 1, citat per Hall: 1996: 34) L'assumpció de el sexe amb la qüestió de la identificació i els mitjans discursives pels quals l'imperatiu heterosexual permet certes identificacions sexuals i impedeix o desaprova altres (Butler, 1993: 5 esmentat per Hall, 1996: 34).

Considera més pertinent la postura de Butler pel l'argument, però perquè es desenvolupa en un context de la discussió de gènere i sexualitat, modelada pel feminisme, i per tant recorre a les qüestions de la identitat la política d'identitat i a les plantejades pel treball d'Avtar Brah sobre la funció paradigmàtica de la diferència sexual respecte a altres eixos d'exclusió. (Butler, 1993: 22) (Hall, 1996: 35), Hall analitza l'enfocament que fa na J. Butler (Butler, 2001) Quan parla de sexe i feminisme ho fa a partir dels límits discursius del sexe (com a fet construït socioculturalment) i la política feminista (Hall, 1996 i 2003: 33-37).

Segons Hall, la proclama de *el personal és polític* del feminisme dels 70 va actuar com la metxa que incendiaria una revolució teòrica i pràctica en els diferents camps d'estudi que estaven intentant reinterpretar les consignes de el projecte històric i polític del marxisme allunyant-se de mica en mica de la previsible desintegració del comunisme d'estat. A voltes amb la concepció marxista de poder, els acadèmics de llavors es van veure inundats, i sorpresos, per una concepció de poder, que no només subvertia la mirada clàssica de la còmoda i poc sofisticada divisió de les esferes pública i privada, sinó que va interrompre la estructura de les relacions de poder amb qüestions tan *privades i subjectives* com el gènere, el sexe i la sexualitat (Reverter, 2009: 54).

Per a Hall el del gènere fou un tema significatiu i preocupant per diverses raons:

1. L'impacte del feminisme, vist com una crítica teòrica i com un moviment social (Hall, (1992) 2010: 378).

2. El feminisme va obrir a la polèmica política noves sorres de la vida social: la família, la sexualitat, el treball domèstic, la divisió domèstica de la feina, la criaça dels nens, etc.
3. Va exposar, com una qüestió política i social, el tema de com som formats i produïts com a subjectes de gènere. És a dir, polititzar la subjectivitat, la identitat i els processos d'identificació (com a homes/dones, mares/pares, fills/ filles).
4. El que va començar com un moviment dirigit a desafiar la posició social de les dones, es va expandir per incloure la formació de la identitat sexual i de gènere.
5. El feminisme va fer front a la noció que els homes i les dones eren part de la mateixa identitat *-la Humanitat-* reemplaçant amb la qüestió de la diferència sexual (Hall, 1992 i 2010: 379).

Avui en dia, malgrat els esforços del moviment feminista, la qüestió de la desigualtat de sexe i/o gènere és un tema no resolt positivament, juntament amb el tema del racisme (Foucault, 2004 i Hall, 2019). Això ens indica que el problema del gènere i sexe, no només era preocupant, sinó que encara forma part dels elements discriminatoris i jeràrquics de la societat, incloent la instrumentalització de la dona com un element clau en l'economia de subsistència global i familiar (Sassen, 2003). Qüestió encara silenciada juntament a la precarització del treball de la dona.

7. CRÍTICA A L'EDUCACIÓ DE S. HALL.

Podem entendre la concepció educativa de Hall bàsicament per la crítica a la crisi del sistema educatiu a Gran Bretanya d'abans i en temps de Margaret Thatcher, i a partir dels seus plantejaments de política educativa. I entenent la cultura, segons Hall, com element bàsic pedagogia crítica i així com les seves asseveracions que va fer sobre educació i identitat, i les subcultures juvenils (Hall i Jefferson, 2014), en el marc de les teories de resistència juvenil, especial de la classe obrera on les desigualtats

oportunitats laborals i educatives es veuen més determinades (Willis, 1988).

En el que fa concretament a la seva crítica a l'educació S. Hall, inicialment la crisi sorgeix de el fet que el programa històric laborista sobre educació, que va dominar després de la segona guerra mundial, i amb els lemes *educació per a tothom* i *integració*, com un element d'una cultura redistributiva, que ha arribat a un punt mort. Malgrat que va suposar progrés cap a la igualtat *d'oportunitats en educació*; no és adequat per als problemes que han aparegut en les dues últimes dècades, ni aconsegueix mobilitzar en el seu entorn de les forces populars. Tampoc crea ni inspira un pensament renovador i encara no hi ha res que el substitueixi (Hall, 1987: 29).

S. Hall des dels seus plantejaments educatius i la seva línia tòrica, i per altra banda, no economicista, o utilitarista, i no reduccionista, considera des de l'esquerra que l'educació es dirigeix en realitat a el *desenvolupament de l'ésser humà* i que, per tant, res té a veure amb el sistema productiu. Per descomptat, és indiscutible el profund dany que es causa si s'entén l'educació com quelcom que ha d'oferir «el que la indústria vol o necessita», en els termes en què ho vol (docilitat i disciplina) i a el nivell que ho vol (dins els horitzons existents de destresa i qualificacions). Aquest reduccionisme és el que tenia lloc en relació amb la formació de la joventut i altres programes inspirats per la Manpower Services Commission (MSC) (Hall, 1987: 31-32).

La inundació *professionalita* que actualment s'està produint, tant a les escoles com en els sectors d'*educació superior i formació*, està específicament dissenyada per perpetuar la divisió de la feina existent entre les classes, entre el treball intel·lectual i el manual, entre la concepció i l'execució, com deia Marx i, dins d'ella, perquè no es faci molt tampoc respecte de la divisió sexual i ètnica de la feina, el que genera precarietat laboral a aquest segment de població. I es reafirma en que l'educació és un element decisiu per al manteniment o la transformació de la divisió social de la feina. (Hall, 1987: 32-33).

Per a Hall, si la indústria britànica coneix les destreses que necessitarà la població treballadora al segle XXI, però també unes destreses flexibles, adaptables i transformables segons les necessitats i tècniques d'un segle que encara no preveiem, requereixen dos ingredients fonamentals:

1. Cal ser inserides en el marc d'una educació general (formació general en les tècniques instrumentals bàsiques).
2. Cal ser apreses en el context de el desenvolupament, en els subjectes del procés, amb les capacitats necessàries per a la seva aplicació.

Però, del que es tracta és d'adquirir les destreses que avui resulten fonamentals per a una classe que pretengui dirigir el món modern i no només formar servidors: les destreses bàsiques i generals de l'anàlisi i la conceptualització, les destreses relatives a conceptes, idees i principis; i no del domini de «continguts» antiquats. Una vegada assenyalada l'estratègia política és quan han d'intervenir els professors, els experts, els professionals (Hall, 1987: 32-33).

En el camp del currículum recorda que ha estat heretat està marcat per una sèrie de valors culturals i ideològics, que es manifesta tant en les seves insistències com en les seves exclusions en el seu contingut. Es basa en la concepció errònia d'una espècie de currículum «natural», el currículum de la *vida mateixa*, que es basa en l'aprenentatge; un currículum, per una altra part, que mai ha estat suficientment bo per a les classes dominants, però que d'alguna manera es pot acceptar per a les dominades. Però tot el currículum es construeix mitjançant un conjunt d'insistències i exclusions, i es basa en valors oberts que s'han introduït i penetrat (Hall, 1987: 33).

A la política de l'educació ha nascut un tipus particular de «progressisme educatiu». Les pràctiques i les pedagogies associades a aquest

resultat poden aprendre en alguns aspectes. A mi em sembla ara menys de les eleccions apreses durant aquest període i sobre les cures haureu de començar a construir. En un lloc inicial, la consciència profunda de tot el procés educatiu és una forma de control social: ens alerta sobre l'existència del «currículum ocult» en la pràctica educativa. En segon lloc, l'homenatge a les formes de vida i cultura, els llenguatges i valors, els mecenes de comunicació i interacció —en una paraula, l'experiència— de l'aprenentatge, de les classes excloents. Però, a ells, va suposar un error profund, una dimensió de inconsciència malament que ha obert una breu per a l'assalt de la dreta radical i que, des d'altres supòsits, ha de ser reconsiderada a fons (Hall, 1987: 33).

La urgència de superar la crisi cultural i educativa de l'època de M. Thatcher, al marc de la política de l'educació i amb el triomf del Populisme conservador, Hall, pensa que es tracta d'omplir el buit entre l'enfocament estratègic i el tècnic en la política de l'educació, pensa que ha nascut un tipus particular de *progressisme educatiu*. Les pràctiques i les pedagogies associades a ell han resultat inapreciables en alguns aspectes (Hall, 1987: 34).

Hall explica que ensenya l'experiència en l'actual sistema socioeconòmic és a subordinar, a i rebaixar les expectatives dels individus, a organitzar-se la vida al dictat de la voluntat d'un altre, a convertir-se en un perdedor. També *ensenya* formes de resistència i maneres de sobreviure. Esquivar la qüestió de control i disciplina locals en consideració a més alts nivells generals de llibertat, equival a estafar les persones que ensenyem. Els que pretenen transformar el món i no només mantenir l'ordre de coses existent, necessiten saber alguna cosa més: han d'aprendre a adquirir els codis i vocabularis de les diferents experiències. Quedar confinat en la pròpia experiència implica assumir un coneixement unidimensional del món. Això posa les bases del racisme² i el sexisme de la classe treballadora (Hall, 1987: 34).

En definitiva, la dreta ha aconseguit definir temporalment els termes de la qüestió, i ha guanyat

² Desigualtat ètnica i racisme es un dels temes claus pel que resulten interessants els plantejaments de S. Hall, en concret en el camp de l'educació ja que assenyalava la seva persistència i va més enllà que els problemes de l'aula, mitjançant el discurs dominant als mitjans de comunicació (Gyarkye, 2021)

la batalla perquè estava disposada a atacar. Però en un breu període en les dècades dels seixanta i setanta, la implicació dels pares en l'escola va ser la gran basa democràtica de l'esquerra. Per tant, l'haver desmantellat això, apropiant i transformant-lo en l'eslògan de la *elecció dels pares*, és una de les victòries més importants de la dreta, la visió de l'educació com supermercat en nom d'una política educativa adreçada a destruir per sempre tot el que la desigualtat en educació porta amb si; tot el que està implicat en el monopoli de el coneixement, la seva expropiació en favor dels privilegiats mitjançant els mecanismes del que irònicament es denomina *llibertat d'elecció*. Es tracta de ser capaços de dir a la gent per què l'educació i l'aprenentatge són importants, no només per a alguns, sinó realment per a tothom, quan el thatcherisme és una nova, més virulenta i més autoconscient forma d'exclusió (Hall, 1987: 34).

Crítica la promesa d'una educació universal, tal com esta estructurada a la cultura dominant, reproduïx les desigualtats socioculturals com indica també R. Williams (Cevasco, 2003: 127), tant és així que com la tasca de construir un programa cultural que pugui fer-la realitat és una concepció individualista, que implica l'interès propi i l'elecció real no es pot dur a terme per la majoria popular en el context de la modernitat. Ells creuen que el premi vagi a parar als que ja disposen del poder educatiu; nosaltres creiem en una educació de les capacitats dels que ara estan exclosos d'aquest poder (Hall, 1987b: 35). Per a S. Hall modernitzar l'educació s'havia de dur a terme segons les exigències dels canvis en el context d'una societat mediàtica significava i des de la seva concepció crítica amb el mitjans de comunicació social. Comptava en la possibilitat d'introduir a l'educació el coneixement de les característiques dels mitjans audiovisuals per aprendre a respondre a les mediacions de manera crítica i educativa. En aquest context, cal recordar el paper de les teories de la resistència juvenil i de classe a l'hegemonia cultural i educació, semblant a P. Willis (1988), en el sentit de que feia estudis de cultura, socialització i educació, encara que Willis es mes conegut pels seus temes relacionats amb l'educació i era més essencialista.

En la línia d'aquest autors podem situar a Henry Giroux (fundador de la pedagogia crítica) que les polítiques de l'educació lligades amb la cultura i la lluita per a la democràcia (Giroux, 1997: 79-86) tot tenint present les relacions de poder assignant un possible paper als/les mestres d'intel·lectuals transformadors i de compromís. Especialment crític amb les polítiques educatives dels Estats Units de Nord Amèrica, en concret, entre d'altres, les polítiques conservadores de Ronald Rigan (Giroux i McLaren, 1997: 83).

Els aspectes culturals son el punt de partida per a comprendre les qüestions de qui te poder i com aquest es reproduïx i es manifesta en les relacions socials. Giroux, 1981 i Giroux i McLaren, 1998: 119) Assenyalen els estudis de les cultures, en concret els *Estudis Culturals*, com pedra angular del currículum de la Formació dels mestres, crítics amb l'escola tradicional i la formació dels docents. Cal posar les bases de la nova crítica sociocultural i educativa, per evitar la victòria de la desigualtat educativa, individualista, es a dir, no per aconseguir l'educació més igualitària i democràtica, com afirma també S. Hall.

CONCLUSIÓ, CONSIDERACIONS GENERALS I EMPÍRIQUES.

Amb les seves teories i el seu paper, Stuart Hall en el marc dels Estudis Culturals (R. Williams, Hoggart, R. J. B. Thompson, S. Hall), i els seus plantejaments socioculturals fou un dels impulsors de la Sociologia de la cultura i dels estudis culturals críticament, mitjançant de la interpretació crítica de temes de desigualtat ètnica, de gènere, multiculturalitat i els efectes a la societat dels mitjans de comunicació (codificació/descodificació) amb esperit crític a partir d'una concepció teòrica del materialisme cultural.

Cal entendre la relació cultura-poder sense simplismes i reduccionismes, eixí com les característiques de l'hegemonia cultural, posant les bases de la nova crítica sociocultural i educativa, per evitar la victòria de la desigualtat educativa, individualista, no per aconseguir l'educació més igualitària i democràtica, un educació amb igualtat d'oportunitats.

Per la seva banda, Hall, concep els estudis sobre la cultura com abordatges dins dels quals prima la cultura o el cultural com a categoria central d'anàlisi i considera l'antropologia cultural, la sociologia de la cultura, la crítica cultural o la història cultural són alguns dels enfocaments més importants dels estudis sobre la cultura.

Empíricament parlant, en el marc teòric ofert per S. Hall, cal indicar que la resistència cultural de que parla en Hall no acaba d'aflorar amb intensitat, més bé, va a remolc de la mediatització existent i com a conseqüència la consciència cultural de les problemàtiques de desigualtat, aculturació, minorització i transculturació queden silenciades o mediatitzades.

Per altra banda, l'essencialisme cultural pot desviar l'anàlisi sociològic cap plantejaments folkloristes i virtualitats, poc compromesos, és el cas, per exemple, dels processos aculturadors i transculturadors soferts per les cultures dels pobles originaris del continent americà (Bidaseca, 2011), donat que s'entén les cultures com a tancades, sense possibilitats d'evolució mitjançant les influències externes. Exemple persistència de desigualtat ètnica i de gènere de la que parla S. Hall, encara que les lluites feministes i la lluita per la igualtat de la dona es la que gaudeix de més visibilitat, malgrat quedí camí per recorre.

En el cas de la multiculturalitat si es planteja de manera etnocèntrica i com element d'adaptació a la cultura dominant, sigui en el context de la societat com a l'escola, encara que en termes dels problemes de desigualtat provocats per la immigració, es poden resoldre en el context d'una escolarització multicultural, però no es du a terme de manera inclusiva, i al marge de la comunitat i de canvis d'acollida ciutadana i de comunitat, a més si es troba en un context on el diferent s'exclou. (Byung-Chul, 2020) Relacions de poder i d'adaptació a la cultura dominant, es a dir que ajuda a reproduir la cultura de l'assimilació.

La cultura mediàtica, incloent la cibercultura, ja formen part de la cultura de masses, si el grau de resistència baixa, no es genera una cultura popular des del poble mitjançant les cultures subalternes i minoritàries, queda en una cultura

acomodatícia no reivindicativa, malgrat els plantejaments de crítica vindicativa que es pot impulsar des de la cultura popular en la seva presencia a Internet.

BIBLIOGRAFIA,

- Ariño, A. (2010). *Prácticas culturales en España. Desde los años sesenta hasta la actualidad*. Barcelona: Ariel.
- Ariño, A. (1997). *Sociología de la cultura*. Barcelona: Ariel.
- Bauman, Z. (1996 i 2003). A Hall, S. i Du Gay, P. De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. *A Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu. 40-61
- Bennett, T., Savage, M., Silva, E., Warde, A., Gayo, M. y Wright, D. (2009). *Culture, Class, Distinction*. London: Routledge.
- Bidaseca, K. (coord.) (2011). *Signos de la identidad indígena*. Buenos Aires: Editorial SB.
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2001). *Género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Busquet, J. (2005). *Escenaris de la cultura*. Barcelona: Tripodos.
- Byung-Chul, Han (2022) *Infocràcia. La digitalització i la crisi de la democràcia*. Barcelona: La Magrana.
- Byung-Chul, Han (2020) *La expulsión de lo distinto. Percepción y comunicación en la sociedad actual*. Barcelona: Herder.
- Carey, J. W. (1998). *Reflexiones acerca del proyecto de los Estudios Culturales (norteamericanos)*. A Ferguson, M. i P. Golding, P. (Eds.) *Economía Política y Estudios Culturales*. Barcelona: Bosch, pp. 41-66.
- Cevasco, M. E. (2003). *Para leer a Raymond Williams*. Buenos Aires: Universidad de Quilmes.
- Ferguson, M. i P. Golding, P. (Eds.) (1998). *Economía Política y Estudios Culturales*. Barcelona
- Gates, H. L. (2019). *Prologo*. A Hall, S. (2019). *El triángulo funesto. Raza, étnia, nación*. Madrid: Traficantes de Sueños, pp. 11-22.

- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, Culture & the process of Scholing*. London: Falmer Press.
- Giroux, H. A. (1997). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grup de Recerca de Sociologia de la Cultura i Modernitat de la Universitat de les Illes Balears (2004-2017). Entrevistes. S/P.
- Gyarkye, L. (2021). Redescubrir a Stuart Hall. Nueva Sociedad, Diciembre, Recuperat de <https://nuso.org/articulo/redescubrir-a-stuart-hal/>
- Grossberg, L. (1996 i 2003). Identidad y estudios culturales ¿no hay nada más que eso? A Hall, S. i Du Gay, P. Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires: Amorrortu. Pp. 148-149
- Grossberg, L. (2006). Stuart Hall sobre raza y racismo: estudios culturales y la práctica del contextualismo. *Tabula Rasa*, núm. 5, Juliol-Diciembre, pp. 45-65
- Grossberg, L. (2009). El corazón de los estudios culturales. *Revista Tabula Rasa*, n°10: Enero-Junio, pp. 13-48 Recuperat de <http://www.revistatabularasa.org/numero-10/01grossberg.pdf>
- Hall, S. i Jefferson, T. (Eds.) (2014). *Rituales de resistencia. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de posguerra*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Hall, S. (1984) estudios culturales: dos paradigmas. *Hueso Húmero*, n. 19 Octubre– Diciembre, n° 19, pp. 69-97.
- Hall, S. (1987). La educación en crisis. *Revista de Educación*. Maig-Agost, n° 283, 29-35.
- Hall, S. (1994). estudios culturales: dos paradigmas. *Causas y Azares*, n° 1, <https://www.biblioteca.org.ar/libros/131827.pdf>
- Hall, S. i Du Gay, P. (1996 i 2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, S. (2004). “Codificación y decodificación en el discurso televisivo”. *Cuadernos de información y comunicación*, N° 9, pp. 210-236.
- Hall, S. (2010). Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Popayán: Envión. Recuperat de https://repositorio.uash.edu.ec/bitstream/10644/7187/1/Hall_S-Sin_garantias.pdf
- Hall, S. Hobson, D. Lowe A. Willis, P. (Eds.) (1980b). *Culture, Media, Language*. Birmingham: Centre for Contemporary Cultural Studies University of Birmingham.
- Hall, S. i Mellino, M. (2011). *La cultura y el poder. Conversaciones sobre los cultural studies*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, S. (2019). *El triángulo funesto. Raza, etnia y nación*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Hoggart, R. (2013). *La cultura obrera en la sociedad de masas*. México: Siglo XXI.
- Hoggart, R. (1957). *The Uses of Literacy. Aspects of working-class life, with special reference to publications and entertainments*. London: Chatto and Windus.
- Martín Cabello, A. (2008). Comunicación, cultura e ideología en la obra de Stuart Hall. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, n° 50, Maig-Agost, pp. 35-63, Recuperat de [file:///E:/sobre%20hall%20de%20martin%20cabello%2096-97-1-PB%20\(4\).pdf](file:///E:/sobre%20hall%20de%20martin%20cabello%2096-97-1-PB%20(4).pdf)
- Mercer, K. (2019). Introducción. A Hall, S. (2019). *El triángulo funesto. Raza, etnia, nación*. Madrid: Traficantes de Sueños, pp. 23-44
- Muñoz, B. (2009). La Escuela de Birmingham: La sintaxis de la cotidianidad como producción social de la conciencia. I/C - *Revista Científica de Información y Comunicación*, n° 6, pp 21-68
- Nightingale, V. (1999). *El estudio de las audiencias. El impacto de lo real*. Barcelona: Paidós.
- Restrepo, E. (2004). *Teorías contemporáneas de la etnicidad Stuart Hall y Michel Foucault*. Cali: Editorial Universidad del Cauca
- Restrepo, E. (2011). Estudios culturales y educación: Posibilidades, urgencias y limitaciones. *Revista de investigaciones UNAD Bogotá - Colombia* No. 10, enero – junio, 9-21.
- Reverter-Bañón, S. (2009). «El ruido de la teoría feminista», *Cuadernos Koré. Revista de historia y pensamiento de género*, vol. 1, n° 1, pp. 53-68.
- Sassen, S. (2003). *Cartografías de la globalización*. Madrid: Traficantes de sueños.

- Thompson, J. B. (1998). Los media y la modernidad
Una teoría de los medios de comunicación.
Barcelona: Paidós.
- Williams, R. (1958). Culture and Society. New
York: Columbia University Press.
- Williams, R. (1994). Sociología de la cultura.
Barcelona: Paidós.
- Williams, R. (1997). La política del Modernismo.
Contra los Nuevos conformistas. Buenos
Aires: Manantial.
- Willis, P. (1988). Aprendiendo a trabajar. Madrid: Akal.

CAP A LA JORNADA LABORAL DE 32H/4 DIES: EL PAPER DE L'ADMINISTRACIÓ PÚBLICA

PAULA PEDRO AZNAR

UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA; UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

R E S U M

LA POSADA EN QÜESTIÓ DE LES HORES DE LA JORNADA DE TREBALL HA DONAT PEU A UN DEBAT EXTENS. LA FITA HISTÒRICA DEL MOVIMENT OBRER D'ACONSEGUIR UNA JORNADA LABORAL DE 40 HORES PRESENTA ARA SÍMPTOMES DE CADUCITAT, DONADA LA DIFICULTAT DE COMPAGINAR TREBALL I VIDA SOCIAL. L'ARREL D'AQUESTA QÜESTIÓ ÉS EN REALITAT MÉS PROFUNDA, I GIRA ENTORN DE LA CONCEPCIÓ DEL TREBALL DE LA NOSTRA SOCIETAT I EL TEMPS SOCIAL COM UNA QÜESTIÓ POLÍTICA I NO NATURAL. SITUANT-HO AL CENTRE DE LA NOSTRA VIDA, CAL AVANÇAR CAP A UN CANVI DE PARADIGMA QUE SE CENTRE EN LA VIDA PERSONAL I NO LABORAL. AQUEST ARTICLE PRETÉN RESUMIR LES CONCLUSIONS OBTINGUDES DURANT EL MEU TREBALL DE FI DE MÀSTER, AMB L'OBJECTIU D'ABORDAR QUIN HA DE SER EL PAPER DE L'ADMINISTRACIÓ PÚBLICA PER AVANÇAR CAP A AQUESTA DIRECCIÓ.

PARAULES CLAU

ADMINISTRACIÓ PÚBLICA; JORNADA LABORAL 4 DIES; TEMPS SOCIAL; POLÍTICA PÚBLICA; CONCILIACIÓ

RECEPCIÓN: ABRIL 2022
ACEPTACIÓN: MAYO 2022

INTRODUCCIÓ

Els canvis a la societat postmoderna i post material ens han portat a la posada en qüestió d'un dels pilars de les relacions laborals actuals: la jornada laboral de 40h. Aquesta jornada té els seus orígens en l'ideòleg del socialisme utòpic Robert Owen. L'empresari britànic va ser l'impulsor del famós "8 hores per a treballar, 8 hores per a descansar, 8 hores d'oci", que el moviment obrer internacional dels segles XIX i XX va fer seu, reivindicant una jornada laboral que permetera el descans dels

treballadors. Així, els treballadors de tot el món van ser partícips de reivindicacions, vagues i manifestacions per a aconseguir la jornada de 8 hores, començant als Estats Units al 1886. Al cas espanyol, la jornada laboral de 8 hores va arribar a conseqüència de la vaga de 44 dies de "la Canadenca" al 1919 (López, 2020).

Ara, aquesta fita històrica del moviment obrer mostra símptomes de caducitat, en tant que presenta dificultats per a la conciliació laboral, familiar i d'oci, obtenint com a resultat alts nivells d'estrès que desemboquen en una menor

qualitat de vida per als treballadors i una menor productivitat. Per aquesta raó, des de fa alguns anys s'escolten veus favorables a la reducció de la jornada laboral actual fins a les 32 hores a 4 dies, en defensa que un període de descans més prologant on els treballadors puguen gaudir del seu temps lliure en major mesura, d'una banda, milloraria la seua qualitat de vida, i d'una altra, augmentaria la productivitat laboral.

Sobre aquesta idea, en aquest treball s'aborda quin paper ha de tindre l'Administració Pública, com a regidora de la vida social i encarregada de garantir un adequat funcionament de la societat i de proveir els recursos i instruments necessaris per a això, per a avançar cap a la reducció de la jornada laboral. Més concretament, es pretén esbrinar quines intervencions pot dur a terme l'Administració per a implementar polítiques públiques encaminades en aquesta direcció. La metodologia emprada en aquest treball es divideix en dues seccions: d'una banda, una anàlisi comparada entre Reykjavík (Islàndia), Bèlgica i Escòcia on s'estudien els mecanismes i intervencions de l'administració a l'hora d'implementar la jornada laboral. Es fa una comparació del contingut de cada política per tal d'extraure els elements més interessants per al disseny de la política. No es pretén fer una anàlisi comparada des d'una perspectiva explicativa, sinó més aviat, descriptiva. No es vol explicar les raons o motius pels quals en aquests països s'han implementat unes mesures o altres, sinó descriure quins han sigut els elements que configuren la política pública per a la reducció de la jornada des de la perspectiva del disseny. Les dades s'han aconseguit mitjançant una recerca qualitativa on s'analitzen els documents relatius a les polítiques públiques implementades. S'han escollit aquests casos per haver sigut tres dels països pioners on s'han implementat des de l'Administració Pública mesures per propiciar una reducció de les hores de treball.

D'altra banda, s'han fet tres entrevistes qualitatives a tres experts en la matèria per extraure

conclusions per aplicar la reducció de la jornada laboral en l'àmbit espanyol. Concretament, s'ha fet una entrevista a Joan Sanchis, economista i assessor de Secretaria Autonòmica d'Ocupació de la Generalitat Valenciana, professor de la Universitat de València i investigador del temps de treball; Antonio Montiel, jurista i polític, professor de la Universitat de València i expert en gestió i anàlisi de polítiques públiques; i Jose D. Canseco, diplomàtic en relacions laborals i recursos humans, professor a EAE Business School i la Universitat Internacional de la Rioja, i consultor d'estratègia de persones. Les entrevistes han consistit en un conjunt de preguntes semiestructurades de caràcter obert on els experts han pogut expressar lliurement les seues opinions sobre la possibilitat d'implementar una jornada de 4 dies a Espanya, què hauria de fer l'administració per portar-la a terme, quins recursos caldria utilitzar, possibles beneficis i costos, quins canvis s'haurien de donar a les relacions laborals per poder arribar a aquests tipus de jornada, etc. L'elecció d'aquests experts s'explica per la seua noció i experiència al respecte en matèria d'economia, relacions laborals, temps social i polítiques públiques.

Prèviament, es vol fer un diagnòstic de l'actual mercat laboral espanyol, per conèixer les principals característiques.

L'estructura de l'article és la que segueix: en primer lloc, la present introducció; en segon lloc, el marc teòric on es fa una revisió bibliogràfica de l'estat de la qüestió actual del tema; seguidament la contextualització del problema al cas espanyol; a continuació, l'exposició i anàlisi de les dades obtingudes; i finalment les conclusions.

LA JORNADA LABORAL DE 32 HORES/4 DIES

La jornada laboral de 4 dies (*four day work-week*) pot ser entesa de diverses maneres. En alguns casos, aquesta s'entén com la compressió de la jornada laboral, és a dir, la realització de les mateixes hores de treball en menys dies. Aquesta modalitat de jornada de 4

dies pretén concentrar i distribuir la jornada laboral (Javier, 2021). La jornada laboral de 4 dies també pot fer referència a la reducció d'hores i no tant a la seua concentració, seguint la tendència a la reducció de les hores de treball que té origen en el segle XIX (Change, 2017). En aquest treball ens orientem cap a aquesta última visió de la jornada laboral de 4 dies, no obstant això, veurem casos de compressió i reducció de la jornada amb l'objectiu d'observar les diverses modalitats per les quals s'ha tractat de donar una major conciliació del temps social dels treballadors.

Així, el debat sobre la reducció de la jornada laboral ha aflorat arguments tant a favor com en contra d'aquesta qüestió. En els següents apartats ens disposem a fer una revisió dels principals arguments que han defensat els partidaris i detractors de la reducció de la jornada laboral.

Avantatges de la reducció de la jornada laboral

D'acord amb Grosse (2018) existeix una correlació negativa significativa entre el nombre d'hores treballades i la salut dels treballadors. L'autor assenyala que diversos estudis han mostrat que un major nombre d'hores treballades estan associades a un major risc d'accident cerebrovascular i una reducció de la salut física i mental. Ho exemplifica amb l'experiència francesa, on la reducció de la jornada laboral de 30 a 35 hores va produir un descens significatiu del consum d'alcohol i tabac i un augment significatiu de l'activitat física.

Grosse continua amb la seua argumentació assenyalant que una reducció de la jornada laboral està lligada a un augment de la qualitat de vida dels treballadors. Segons Grosse, l'Índex de Felicitat de les Nacions Unides, entenen aquesta com la combinació d'ingressos, esperança de vida, menor corrupció, llibertat, suport social i generositat, col·loca en les primeres posicions del ranking als països escandinaus i els Països Baixos, que són els que més han avançat en la reducció de les hores de treball. A més, la motivació dels treballadors augmenta amb la

reducció de les hores treballades. De la mateixa forma, l'experiència històrica de la reducció de la jornada laboral, per exemple, de la reducció de les 48h a les 40h setmanals, mostra que la productivitat augmenta amb la reducció de les hores, i malgrat que no cal esperar un mateix resultat amb la reducció a 32h, sí que és esperable un augment de la motivació i la productivitat en certa manera. Grosse afig una altra implicació d'un dia extra de cap de setmana: empreses i individus haurien de proporcionar més béns i serveis, la qual cosa tindria com a conseqüència una producció addicional que causaria una major taxa d'ocupació.

No obstant això, el seu argument principal per a la implementació d'una jornada laboral de 32h/4 dies es basa en la idea que el treballador tinga el poder de decisió a l'hora de triar de quina manera utilitza el seu temps social entre el treball, l'oci i el descans. La jornada de 4 dies obri l'oportunitat individual per a utilitzar el temps de cada treballador en una major varietat d'activitats.

En la mateixa línia, Stronge, Harper et al (2019) fan una radiografia de les característiques del món laboral al Regne Unit, i destaquen la polarització del treball, la precarietat, la desigualtat de gènere, l'estancament de la productivitat, l'amenaça de l'automatització i la notable desigualtat social. La seua proposta per a corregir algunes d'aquestes tendències passa per la reducció de la jornada laboral. Entenen el temps de treball com una qüestió política i no natural o inevitable, la reducció d'hores treballades és, en essència, una demanda política com ho és l'habitatge, la sanitat pública o la renda. Així, els autors assenyalen que no hi ha una correlació positiva entre la productivitat i la quantitat d'hores treballades pel que, allargar les jornades fins al cansament no guarda una lògica empresarial o comercial. Per tant, la reducció de les hores treballades no implica necessàriament un perjudici per a l'èxit de les empreses, llavors, tampoc justifica una reducció dels salaris, perquè la productivitat es manté o fins i tot, augmenta.

Com ja havia apuntat Grosse, Stronge, Harper et al també conclouen que el temps laboral té una forta implicació a la salut mental i física dels treballadors i per a la sensació de benestar general. Per això, és necessari disposar de més temps lliure habitualment, per a alleugerir la càrrega de treball i augmentar la sensació d'autonomia. Una setmana laboral més curta és una possible solució per a aconseguir-ho. En una altra direcció, els autors també apunten que una reducció de la jornada laboral reduiria les desigualtats socials, de gènere i l'impacte ecològic. Pel que respecta a les desigualtats de gènere, cal destacar que a l'actualitat són les dones qui, de manera general, carreguen amb el treball reproductiu, entès com les cures i les tasques domèstiques. Malgrat l'avanç social en aquesta matèria, continua sent una realitat la desigual distribució del treball reproductiu. Això provoca a la seua vegada que les dones tinguen en major mesura treballs a jornades parcials, amb una menor remuneració i oferta d'oportunitats de progressió professional, perpetuant l'escletxa salarial de gènere. Els autors argumenten que una setmana laboral més curta és condició necessària (si no suficient) per a aconseguir una major igualtat del temps entre homes i dones, la qual cosa podria establir les bases per a la transformació d'altres tendències discriminatòries.

Quant a la reducció de l'impacte ecològic, mostren que hi ha forts indicis que una reducció de la jornada laboral ajudaria a una menor contaminació atmosfèrica amb una petjada de carboni global més reduïda mitjançant un canvi al comportament dels consumidors cap a activitats més baixes en consum. Així mateix, resultaria en un canvi general a la societat cap a l'ús d'alternatives de baixes emissions de carboni per a fer activitats quotidianes com menjar o desplaçar-se. A més, la reducció del nombre de desplaçaments també pot reduir els nivells mortals de contaminació atmosfèrica de les ciutats. Finalment, en relació a les desigualtats socials que provoca la polarització

del treball i el dualisme entre qui pot permetre's i qui no tindre temps lliure, fan èmfasi en la necessitat d'utilitzar un enfocament universal del temps amb la condició de pal·liar aquest fenomen.

Una altra qüestió relativa a la reducció de la jornada laboral és l'automatització, és a dir, la realització de tasques per màquines i la programació automàtica feta habitualment per treballadors. La història de la revolució industrial es caracteritza per la implementació de l'automatització en diferents sectors laborals que, amb els avanços tecnològics, aquesta pot arribar a un nivell exponencial. No obstant això, puntualitzen que la relació entre automatització i temps lliure depèn de la intervenció estatal i una política adequada, ja que l'experiència del segle XX mostra que, en gran mesura, les tecnologies d'automatització introduïdes pels empresaris han seguit una lògica de maximització de la productivitat i dels beneficis empresarials, sense tindre en compte als treballadors ni compartir els beneficis. Per això és necessari la intervenció governamental i la implementació de polítiques públiques en aquesta matèria. En resum, l'automatització presenta una dualitat entre una cultura de la llibertat i benestar afavorida per aquesta o, per contra, un augment de la desigualtat i precarietat, transformant-se en una qüestió política on es fa necessària la intervenció de l'administració pública.

Desavantatges de la reducció de la jornada laboral

Una vegada posats sobre la taula els principals arguments a favor de la jornada laboral de 32h/4 dies, es mostren els principals arguments contraris a l'aplicació d'aquesta jornada. En primer lloc, Sánchez (2021) argumenta que una reducció de la jornada laboral pot implicar la reducció del sou dels treballadors, i una pèrdua de competència de les empreses en el cas que la competència no adoptara la mateixa fórmula laboral. En segon lloc, destaca que els nivells d'estrés i cansament poden augmentar

pel fet que el treballador ha de dur a terme una mateixa càrrega de treball en un espai de temps més reduït. En tercer lloc, pot suposar una reducció de la disponibilitat d'alguns professionals necessaris per a determinades tasques. És a dir, una reducció de la jornada laboral pot implicar que la disponibilitat d'unes certes tasques o funcions es veja reduïda, la qual cosa al seu torn pot afectar a determinats serveis o atenció al client. Finalment, un dels principals problemes que ocasionaria la jornada laboral és la desigual implementació d'aquesta mesura en diferents àrees laborals, ja que alguns llocs de treball presenten dificultat per a adaptar-se a aquest model, com per exemple els serveis sanitaris, l'ensenyament, serveis de seguretat o hostaleria.

En aquest sentit, Shenton (2021) apunta que podria suposar un desequilibri en les pautes dels torns de treball. Segons el lloc de treball, alguns dies poden ser més disputats o demandats que uns altres per a lliurar, per exemple, que tots els empleats vulguen lliurar dilluns o divendres. Així, tindre molta o poca gent en l'oficina pot contribuir al fet que les coses es paralitzen. D'altra banda, un altre inconvenient és que la compensació dels treballadors per les hores reduïdes pot resultar car i insostenible per als empresaris, especialment per als petits i mitjans empresaris, a la qual cosa cal sumar les reticències d'una cultura empresarial acostumada a cinc dies de jornada laboral.

No obstant això, el mateix autor assenyala algunes possibles solucions per a tractar de superar aquests desavantatges. Destaquem principalment la necessitat d'una bona organització i comunicació entre empleats i empresaris, on es treballi per objectius assequibles, la implementació gradual per sectors o àrees i l'increment del nombre de treballadors.

A continuació, mostrem un quadre amb els principals beneficis i inconvenients de la reducció de la jornada laboral.

Taula 1. Quadre-resum dels principals beneficis i inconvenients de la reducció de la jornada laboral

Avantatges	Desavantatges
1. Augment de la productivitat	1. Pèrdua de competència
2. Augment del temps lliure	2. Reducció de la disponibilitat per als clients
3. Augment de la taxa de treball	3. Augment dels costos empresarials
4. Major autonomia dels treballadors	4. Desigualtat entre sectors
5. Reducció de malalties associades al treball	5. Dificultat per implementar-la en alguns sectors
6. Reducció de la desigualtat de gènere i l'impacte ecològic	6. Reticències de la cultura empresarial

Font: Elaboració pròpia

CONTEXTUALITZACIÓ DEL PROBLEMA: EL CAS ESPANYOL

El mercat laboral espanyol se singularitza pel seu caràcter pro cíclic, és a dir, respon a la situació del cicle econòmic. Això provoca ràpides crescudes de l'atur en època de recessió i ràpides reduccions en època d'expansió. No obstant això, en general, el mercat laboral espanyol es caracteritza per una taxa d'atur elevada. Aquest s'entrellaça amb l'alta taxa de temporalitat, que es correlaciona amb el grau de volatilitat del treball i la taxa d'atur. Al seu torn, contribueix a un augment de les desigualtats i al baix nivell de creixement dels salaris a nivell agregat (Torres R., 2018).

Una altra característica rellevant és la baixa productivitat que presenta el mercat laboral espanyol. A partir dels anys 90, es generalitza a Espanya estratègies de flexibilitat productiva, contractual i de gestió de mà d'obra iniciades en la dècada anterior. Espanya esdevé una societat de serveis, amb un model de desenvolupament basat en la construcció, el turisme i, en general, en sectors intensius en mà d'obra amb productes de poc valor afegit, la qual cosa provoca aquesta baixa productivitat. Això mateix és el

que condueix al fet que l'economia espanyola sigui de caràcter procíclic.

En aquest sentit, cal destacar que el teixit empresarial espanyol es caracteritza per l'abundància de micro pimes (empreses amb menys de 10 treballadors), que aporten el 72% de l'ocupació segons Eurostat. Com a conseqüència, un gran nombre d'empreses espanyoles són professional i digitalment insuficients per a incrementar la productivitat i eficiència d'empreses de grandària més gran, que tenen una major capacitat per a gestionar costos, negociacions, accés a finançament, etc.

A més, els espanyols són dels europeus que més quantitat d'hores passen en el lloc de treball, malgrat que aquestes hores no són tan efectives com en altres països europeus, especialment en el centre i nord d'Europa. La qüestió, per tant, no radica a treballar més, perquè com ja hem esmentat anteriorment, no hi ha una correlació entre més hores de treball i millor productivitat, sinó a treballar millor (Canseco J. D., 2021).

Altres tendències que s'han consolidat en el mercat laboral espanyol han sigut la dualització, la polarització i la fragmentació del sistema laboral. En altres paraules, alhora que s'han aguditzat tendències de precarietat laboral basades en l'ús intensiu de mà d'obra barata, provocant un augment de treballs no qualificats amb sous baixos, també s'han incrementat els llocs de treball que requereixen professionals i tècnics qualificats, amb millors condicions laborals. El sector intermedi de treballadors qualificats, habitualment del sector industrial, s'ha reduït considerablement, donant com a resultat aquesta dualització (dos sectors productius: professionals i tècnics, i mà d'obra intensiva) i polarització (els primers augmenten el seu poder adquisitiu i els segons el perden) (Torres F., 2020).

Cal destacar a més que, segons l'Institut Nacional

d'Estadística (INE), el nivell d'estrés laboral espanyol se situa en una mitjana de 4,30 en una escala de l'1 al 7, on 1 és gens estressant i 7 molt estressant. Aquesta dada ens indica un alt nivell d'estrés laboral entre els treballadors espanyols.

EXPOSICIÓ I ANÀLISI DE LES DADES OBTINGUDES

Anàlisi comparada: Islàndia, Bèlgica i Escòcia

- Reykjavík: el cas islandès

La política pública implementada a Islàndia s'ha focalitzat en la reducció de les hores de treball. La proposta islandesa contempla la reducció de les 40 a 36 hores setmanals, amb l'objectiu de millorar la cultura del lloc de treball (*workplace*) i la utilització de les hores de treball sense comprometre l'eficiència i la qualitat dels serveis. D'aquesta manera es garanteix una millor flexibilitat mútua, tant per al treballador com per a l'ocupador, amb la finalitat de contribuir a una millora del nivell de vida i la conciliació de la vida familiar i laboral.

Amb aquest marc teòric, el projecte islandès se centra primer en un projecte pilot a la ciutat de Reykjavík. El producte final del projecte és la implementació d'un conveni col·lectiu on es plasmen els acords de la negociació col·lectiva que, a continuació, s'expliquen. El desenvolupament d'aquest consisteix en la creació d'un grup especial d'execució, que funcionarà durant tota la vigència del conveni. Aquest grup ha d'estar conformat per representants de l'Oficina de Salaris de la Ciutat de Reykjavík (OSCR), i tres representants de BHM (Bandalag háskólamanna)¹, BSRB² i ASÍ (Alþýðusamband Íslands)³, un representant de cada associació. La funció principal d'aquest grup és la preparació d'instruccions i material de suport per a acurtar la setmana laboral, per a l'ús dels treballadors o per àrees/sectors de treball.

¹ Associació d'Estudiants Universitaris fundada en 1958, que agrupa sindicats professionals i comercials de persones amb educació universitària al mercat laboral islandès. Obtingut de <https://www.bhm.is/um-bhm>

² Major associació d'empleats públics a Islàndia. Obtingut de <https://www.bsrb.is/is/bsrb/um-bsrb>

³ Confederació del Treball d'Islàndia, és el major moviment de masses dels treballadors del país. Obtingut de <https://www.asi.is/um-asi/hlutverk-og-saga/hvad-er-asi/>

Una vegada creat aquest grup, les hores de treball acordades s'han de debatre entre el personal i la direcció de cada empresa. Aquestes negociacions s'enfoquen a arribar a un acord per a la planificació del treball i els descansos. Una vegada aquestes negociacions arriben a una conclusió sobre l'organització de les hores de treball, s'emportarà a votació entre els treballadors, i serà necessària la confirmació del director corresponent de l'Oficina de Salaris de la Ciutat de Reykjavík. Els sindicats i la OSCR rebran una còpia de l'acord.

En cas que no s'arribi a un acord en l'organització de la jornada laboral, es redueix a 13 minuts per dia i les pauses continuaran de la mateixa forma que ho feien abans de les negociacions. També seria necessari enviar un informe de la negociació fallida a la OSCR.

La política islandesa no preveu una reducció del salari amb el canvi de l'organització, ja que s'entén que aquesta reorganització del treball no interromp el normal desenvolupament del treball ni disminueix la qualitat del servei ofert. És a dir, es preveu l'augment de la productivitat.

La fórmula islandesa preveu quatre vies per a implementar la reducció de la jornada. Aquestes són:

A. Reducció diària

Aquesta via contempla la reducció de la jornada laboral en 13 minuts al dia, és a dir, 65 minuts a la setmana. El temps de descans per a menjar s'estableix en 35 minuts, per tant, l'horari de treball diari queda establert de 8 a 15:47h. Com a resultat, s'obté una jornada laboral activa de 36 hores.

B. Reducció setmanal

En aquest cas, els 65 minuts setmanals es concentren en un únic dia, els divendres. De la mateixa forma que el cas anterior, el descans per a menjar és de 35 minuts al dia. L'horari de treball quedaria establert de la següent manera:

- De dilluns a dijous: de 8 a 16h
- Divendres: de 8 a 14:55h

Així, la jornada laboral activa queda en 36 hores.

C. Reducció detallada per l'empresa o institució

La reducció en aquesta via consisteix en una reducció total de les hores de treball actives de 65 minuts per setmana, que serà més detallada per la institució. L'horari de menjar pot durar entre 0 i 35 minuts, la qual cosa pot suposar una disminució de les hores de treball de fins a 2 hores i 55 minuts per setmana. L'horari de treball de dilluns a divendres queda establert per l'empresa, en funció del temps de descans triat. Així, l'assistència setmanal al lloc de treball es pot veure reduïda fins a 4 hores (fins a 1 hora i 5 minuts de la reducció activa del treball i fins a 2 hores i 55 minuts de la reducció de la pausa de menjar).

D. Reducció extreta en jornades completes o mitges jornades

Finalment, aquesta última via consisteix en l'aplicació de la disminució d'hores en dies complets o en mitges jornades. És a dir, si la reducció dels 65 minuts de treball actiu equival a uns 7 dies a l'any, els treballadors poden acordar repartir-se aquests 7 dies de manera regular i organitzada, en jornada completa o mitja jornada, durant períodes que siguin adequats per a les operacions de l'empresa. Per exemple, durant 7 setmanes poden treballar 4 dies, o durant 14 setmanes, treballar 4 dies i mig. Aquesta reducció no pot servir, en cap cas, per a augmentar les vacances d'estiu.

Aquest projecte pilot es va dur a terme entre 2019 i fins hui. Com a data límit, es podia introduir al gener de 2021. Segons Autonomy, en col·laboració amb ALDA (Association for Democracy and Sustainability), associació islandesa, en un informe realitzat al juny de 2021, els resultats del projecte han sigut positius tant per als treballadors com per als empresaris, ja que la productivitat i les provisions de servei s'han mantingut al mateix nivell o fins i tot han augmentat en la majoria de llocs de treball que han participat en el projecte pilot; així com el benestar dels treballadors s'ha incrementat en múltiples indicadors, des de la reducció de l'estrés i esgotament fins a la salut i la conciliació del treball amb la vida familiar/social. Donat l'èxit de l'intent, els sindicats van aconseguir estendre'l

a altres parts del país. En l'actualitat, prop d'un 86% dels treballadors islandesos treballen 36 hores (Haraldsson & Kellam, 2021).

- El cas belga

Pel que respecta al cas belga, es va introduir una jornada laboral obligatòria de 38 hores setmanals en 2003. Prèviament, en 2001, es va introduir la possibilitat de reduir la jornada fins a 4 dies laborals. Aquesta reducció és de caràcter voluntari i no vinculant, és a dir, depèn de la creació de convenis col·lectius. La política belga estableix com a jornada de 4 dies el següent:

- La compressió de les 38 hores setmanals de treball en 4 dies laborables
- La compressió de les 38 hores setmanals de treball en 5 dies laborals distribuïts en tres dies de jornada completa i dues de mitja jornada.

Aquesta reorganització de la setmana laboral s'ha d'establir mitjançant convenis col·lectius o per normativa laboral. Els instruments per a implementar-la han de ser objectius i generals, és a dir, tots els treballadors d'una empresa o sectors concrets de treballadors (per exemple, els treballadors que superen una certa edat, una àrea específica de l'empresa, etc.). En cap cas pot ser una decisió individual ni unilateral, ni per part del treballador ni per part del ocupador o empresari.

El govern belga, amb l'objectiu, d'una banda, de fer més atractiva la implementació d'aquesta mesura per a les empreses, i per un altre, de sufragar els possibles costos inicials de la implementació, va establir un nou règim de les reduccions de les cotitzacions a la seguretat social. Aquest nou règim presenta dues opcions:

- Amb la introducció única de la jornada laboral de 4 dies sense una altra mena de reducció de la jornada, el ocupador pot beneficiar-se de la reducció de 400 euros per treballador durant 4 trimestres, és a dir, fins a 1.600 euros per cada treballador.
- Amb la introducció de la jornada laboral de 4 dies, en combinació amb altres mesures de reducció de la jornada, es concedeix una suma

global de 1.000 euros per als trimestres per als quals el ocupador té dret a dues reduccions del grup objectiu. Per tant, aquesta reducció de les cotitzacions es pot aplicar durant els 4 trimestres que totes dues mesures de reducció de la jornada se superposen.

El procediment a seguir per a poder adherir-se a aquest règim de cotitzacions és mitjançant una esmena a la normativa laboral d'acord amb la llei del 8 d'abril de 1965 sobre el reglament laboral. A la modificació d'aquest reglament laboral, també s'ha d'incloure la data d'entrada en vigor del sistema establert, l'abast del sistema (es requereix que els treballadors afectats siguin identificables), i les modalitats relatives a la setmana de 4 dies i com es durà a terme (hores de treball, altres normes més concretes sobre la seua introducció, etc.).

Més recentment, el febrer passat de 2022, va ser notícia la concentració de les hores de treball en una jornada de 4 dies a Bèlgica, no obstant això, aquestes noves mesures relatives a la jornada laboral de 4 dies encara estan sent debatudes i no han entrat en vigor.

- El cas escocès

Quant al cas escocès, la pandèmia del COVID-19 ha evidenciat la necessitat d'un canvi en les pràctiques de treball, de caràcter més flexible, com la introducció d'una jornada laboral de 4 (o menys) dies, el teletreball, etc. Donada aquesta situació, el govern escocès planteja la següent política pública: un pressupost econòmic de 10 milions de lliures per a permetre que empreses escoceses puguin implementar una jornada laboral de 4 dies en un projecte pilot.

Aquest projecte pilot serà investigat per *The Centre for Workplace Transformation* (CFWT), un centre d'experts finançat pel govern d'Escòcia. Aquest centre s'ha d'encarregar de fer les anàlisis corresponents per a determinar si el projecte funciona, així com d'investigar altres possibles mecanismes per a la transformació dels llocs de treball. Una vegada finalitzat el projecte, serà aquest mateix centre l'encarregat de fer un disseny de política pública per

a la transformació definitiva dels llocs de treball en cas que el projecte tinga èxit.

A més dels 10 milions de lliures, el govern escocès també finança l'establiment d'aquest centre amb un pressupost de 200.000 lliures, que se sumen a les 500.000 lliures que disposarà el Centre per al desenvolupament d'un disseny integral del projecte pilot.

El projecte està previst que es duga a terme entre setembre de 2022 i abril de 2023. Una vegada finalitzat el projecte, el treball del CFWT es basarà en l'experiència adquirida en altres països amb projectes similars i tractarà d'identificar quines qüestions han fet falta en el projecte actual. L'objectiu és representar a una àmplia secció d'empreses i organitzacions que formen part del teixit productiu escocès. També es contempla en la política salarial de 2022-23 del pressupost escocès l'oferta als treballadors del sector públic d'adoptar un planejament pluriennal de reforma salarial que té com a objectiu avançar els projectes pilot del sector públic respecte a la jornada laboral de 4 dies. El CFWT també supervisarà l'execució d'aquest projecte en el sector públic que tindrà lloc entre 2022 i 2023.

Una vegada exposades les principals característiques de cada política, veiem diferents aspectes des d'una perspectiva comparada de cada política pública. En primer lloc, la política pública islandesa se centra principalment en els recursos organitzatius i humans, parant atenció a la negociació col·lectiva entre els treballadors i l'empresa, i donant importància a la col·laboració amb l'Administració Pública Local. És a dir, utilitza mecanismes de caràcter regulador; això és, l'Estat o l'administració corresponent, obliga a complir una determinada normativa o la possibilita establint la seua legalitat, fent possibles els mecanismes per a les negociacions i establint aquella nova legalitat, amb una data límit per a adherir-se al projecte. En canvi, a la política belga van prevaldre els recursos econòmics, prevalent mecanismes de promoció (és a dir, facilitant els mitjans perquè el Mercat duga a terme determinats béns o serveis) atés que la implementació de la jornada de 4 dies era una

qüestió voluntària, per la qual les empreses rebien exempcions fiscals amb la finalitat de propiciar la seua incorporació. A més, també són rellevants els recursos organitzatius i humans, ja que una part fonamental era el seu caràcter col·lectiu i no individual o unilateral, en el qual calia arribar a un acord mitjançant la negociació col·lectiva. Finalment, la política escocesa se centra en la dotació d'ajudes a les empreses per a sufragar costos i en la creació d'un centre d'investigació dins del camp del *workplace*. En aquest cas, els recursos econòmics són els més importants, seguits dels recursos humans, quant al caràcter qualitatiu de les investigacions que es duren a terme. Atés que la reducció de la jornada laboral encara no ha sigut efectuada, no es pot afirmar l'aparició d'altres tipus de recursos. En qualsevol cas, fins al moment, el cas escocès es caracteritza per la utilització de mecanismes de promoció, de manera similar a la belga, però amb una importància major a les ajudes econòmiques i no tant a les exempcions fiscals.

D'altra banda, a la política islandesa l'encarregat de finançar la introducció de la reducció de la jornada és la mateixa empresa. En el cas belga ocorre el mateix, malgrat que l'Estat també participa en el finançament de la política mitjançant l'aplicació d'exempcions fiscals a les empreses que implementen la política. Pel que respecta a Escòcia, de moment és l'Estat qui s'encarrega econòmicament de finançar-lo. Quant a l'àmbit d'aplicació de la reducció de la jornada, Bèlgica és l'únic cas dels tres on s'exclou al sector públic, ja que la mesura és exclusiva per a l'empresa privada. Tant a Escòcia com Islàndia, l'aplicació inclou al sector públic i privat.

Els objectius que persegueix cada política són similars, on destaca la millora de la qualitat de vida dels treballadors i una millora en la conciliació de la vida laboral i familiar. El resultat de cada política és lleugerament diferent: en el cas islandès la reducció de la jornada ha consistit en una reducció de les hores mentre que, en el cas belga, en la compressió. Respecte al procediment, ha sigut explicat amb detall en paràgrafs anteriors. A continuació, podem observar un quadre resum-comparatiu dels casos d'estudis amb els principals elements esmentats.

Taula 2. Quadre comparatiu dels casos d'estudi

	Islàndia	Bèlgica	Escòcia
Finançament	<i>L'empresa</i>	<i>L'empresa i l'Estat mitjançant exempcions fiscals</i>	<i>L'Estat</i>
Àmbit d'aplicació	<i>Sector públic i privat</i>	<i>Sector privat</i>	<i>Sector públic i privat</i>
Objectiu	<i>Millora de la cultura del treball; millora de la utilització d'hores, millor qualitat de vida i conciliació familiar-laboral</i>	<i>Permetre un millor equilibri entre la vida privada i la vida professional; Augmentar l'ús del sistema de reducció del temps de treball col·lectiu en les empreses per a evitar l'augment de la càrrega psicosocial</i>	<i>Canviar les pràctiques laborals i fer-les més flexibles</i>
Procediment	<i>1. Creació d'un grup d'execució amb representants i de l'empresa; 2. Elecció del mode d'implementació de la reducció de la jornada; 3. Debat i votacions sobre el mode d'aplicació</i>	<i>1. Creació d'un grup d'execució amb representants i de l'empresa; 2. Elecció del mode d'implementació de la reducció de la jornada; 3. Debat i votacions sobre el mode d'aplicació</i>	-

Principals recursos	<i>Organitzatius, de suport, legals</i>	<i>Econòmics, fiscals, legals, organitzatius</i>	<i>Econòmics, acadèmics/ investigador, humans</i>
Resultat	<i>Reducció de la jornada laboral de 40 a 36 hores setmanals</i>	<i>Compressió de la jornada laboral: 38 hores en 4 dies o en 3 dies complets i dos mig dies</i>	-
Mecanisme principal	<i>Regulació</i>	<i>Promoció</i>	<i>Promoció</i>
Valoració	<i>Positiva: 86% dels treballadors treballen 36h</i>	<i>Neutra: la jornada continua sent de 38-40h</i>	-

Font: Elaboració pròpia

Entrevistes

En aquest apartat exposem les aportacions per diferents experts al voltant de la qüestió. Des del punt de vista de Sanchis, la reducció de la jornada laboral no és només factible en el cas espanyol, sinó que esdevé una necessitat. Sanchis apunta a la (baixa) productivitat com a variable principal de la reducció del temps de treball. En comparació amb altres països com Alemanya, França o els països nòrdics, a Espanya es treballa de mitjana més hores anuals, no obstant això, la productivitat laboral és considerablement menor. Així, contràriament al que sovint s'ha argumentat, la solució al problema de la productivitat no és l'augment de les hores de treball, sinó més aviat, el contrari. Destaca la necessitat d'un canvi en l'organització del temps de treball i la cultura de treball, empresarial i organitzativa.

En primer lloc, una millor organització del temps de treball, que es pot traduir en la reducció del temps de treball o altres mesures com el teletreball, probablement mitigaria la baixa productivitat de l'economia espanyola. A més, una reducció dels dies presencials de treball tindria beneficis en termes d'estalvi de la llum, aigua, etc. La quantitat d'hores

treballades al dia té costos no sols en termes de productivitat, sinó també en termes socials. D'una banda, l'explosió de malalties mentals que estem vivint té molt a veure amb la quantitat d'hores treballades, i no sols això, està demostrat que els accidents laborals són més freqüents en les primeres i últimes hores de la jornada, és a dir, quan estem més cansats. Així, amb la implementació d'una jornada laboral més reduïda on els treballadors pogueren descansar més, tindria beneficis en termes de salut pública, la qual cosa interessa tant a treballadors, com a empreses i administracions públiques. A més, si la jornada laboral de 40 hores tal com la coneixem ha sigut possible és gràcies al treball reproductiu realitzat per les dones de manera gratuïta. Amb la incorporació massiva de la dona al treball, aquesta jornada és poc sostenible, per tant, la reducció de la jornada permetria, conjuntament amb altres mesures, una major equitat en la distribució del treball reproductiu, la qual cosa suposaria un increment de la igualtat entre homes i dones. D'altra banda, una reducció del temps de treball podria millorar els estils de vida de la ciutadania, amb ritmes més lents i calmats. Aquests estils de vida implicarien majors beneficis mediambientals, en termes no sols de reducció dels desplaçaments de mobilitat, sinó també en un sentit de tindre més temps per a fer tasques diàries com cuinar, en les quals podrien disminuir els usos de plàstics. Així mateix, la implementació de la reducció de la jornada pot comportar un augment de la taxa d'ocupació, encara que Sanchis considera que no és la qüestió prioritària.

En segon lloc, Sanchis planteja que un dels principals problemes en la implementació de la jornada laboral de 4 dies i altres mesures de reducció del temps de treball no responen a qüestions econòmiques, sinó culturals. L'ètica del treball que predomina en la nostra cultura el situa en la centralitat de la nostra vida, construint una narrativa de la "cultura de l'esforç" on el treball i l'economia marquen la nostra vida. Aquesta qüestió cultural influeix en el rebuig de mesures d'aquest tipus. A això cal sumar que la cultura empresarial espanyola premia la presencialitat i valora el treball de manera positiva en funció de les hores treballades i no en resultats. Considera que la cultura empresarial

actual està, en general, obsoleta i assenyala la falta de formació d'una gran part dels empresaris, la qual cosa dificulta l'adopció d'estratègies en aquest sentit a mig-llarg termini. Planteja la necessitat de desmitificar el treball, entenent que la qüestió de fons és l'hegemonia del treball en la nostra vida. El treball es veu com una espècie de càstig o imposició de la qual no pots escapar. Això té conseqüències negatives en termes socials, laborals, de salut, etc. La falta de temps es converteix en una forma de precarietat, on una majoria de persones no disposen del temps de, per exemple, participar en la vida política, en el barri, gaudir de temps de qualitat amb els teus amics, familiars, etc. En aquest sentit, convé plantejar un debat al voltant d'això i contribuir a un canvi de paradigma en la qüestió social del treball.

Per a avançar en aquesta qüestió, l'administració pública com a regidora de la vida social i encarregada de garantir un adequat funcionament de la societat, ha de tindre un paper actiu. Des del seu punt de vista, l'administració pot fer bàsicament dues coses. D'una banda, ajudar a aquelles empreses o sectors, especialment PIMES, que poden tindre més difícil la transició cap a la reducció de la jornada laboral. Es tracta de dotar-los de recursos, ajudes temporals, materials, etc. Desenvolupar ajudes que d'alguna forma faciliten la implementació d'aquesta i altres mesures en aquelles empreses que tinguen una major dificultat i que no es queden arrere. D'altra banda, l'administració pública ha de donar exemple, implementant la reducció de la jornada en la mesura que siga possible. Sanchis entén aquest procés d'una manera gradual i no "de colp". Pensa que, si bé l'administració podria implementar aquest tipus de jornada mitjançant una reforma laboral, d'un dia per a un altre, seria contraproduent ja que podria suposar problemes en els sectors amb una major dificultat i podrien produir-se allargaments de la jornada, on en la teoria tindríem 32 hores setmanals, però en la pràctica no es compliria. Per a ell, estem en un moment del problema on és necessari plantejar el problema, no imposar-lo. La implementació gradual, amb el consens i debat entre els agents socials, treballadors i empresaris, probablement tindria millors resultats.

En definitiva, el paper de l'administració ha de ser el d'assumir la incertesa de les empreses per a implementar aquesta mesura, assumir una part dels costos d'aquesta incertesa. En aquest sentit, assenyala que els recursos aportats per l'administració no han de ser exclusivament econòmics, sinó que també poden ser recursos didàctics o formatius, per a avançar en una millora de l'organització i fer un paper de reconeixement de les bones pràctiques laborables en aquest àmbit.

En la mateixa direcció, Antonio Montiel entén que el problema principal és cultural. La jornada de quatre dies, en línia amb Sanchis, és possible i necessària. No és una qüestió de compartir el treball com un bé escàs, sinó d'un canvi del centre de la vida. Considera que la clau d'aquesta equació és la centralitat del treball en la nostra vida. El teixit productiu espanyol destaca per la prioritització del *presentisme* i les llargues jornades, sobretot a l'hostaleria i el comerç, que es perpetuen sobre l'explotació dels treballadors, ja que no es fan rotacions, sinó que s'allarguen les jornades. Des de la seua perspectiva, el treball és concebut com una espècie de càstig, des de l'esclavisme passant per la revolució industrial, i fins a l'actualitat, amb treballs potser no tan físics, però igual d'alienants. En aquest sentit, Montiel assenyala que una de les actuacions que podria implementar l'administració pública és la creació de polítiques públiques en matèria de rendes universals, que permeten als ciutadans no acceptar treballs en determinades condicions. Aquest tipus d'intervenció pot permetre canviar el paradigma de la centralitat del treball, donant més llibertat d'elecció als éssers humans des d'una perspectiva laboral. A nivell d'administració això comportaria una sèrie de costos econòmics, no obstant això, assentaria les bases per a l'establiment d'un debat entorn dels hàbits culturals sobre el treball. D'aquesta manera, la centralitat de la vida serà la vida personal i no el treball. A nivell empresarial considera que no necessàriament tindria efectes negatius, ja que l'avanç cap a una economia més desmaterialitzada, enfocada al coneixement i la creativitat, donarà peu a una major motivació dels treballadors, que es pot traduir en un augment de la productivitat. Amb això no es vol dir que s'abandonen els treballs més tradicionals com l'agricultura, sinó

que una major llibertat per a poder triar permetrà una millora de les condicions de mercat d'aquests sectors. Tot aquest procés s'ha de produir de manera gradual, assimilant nous estils de vida que siguin més sostenibles amb la vida social.

Finalment, José Canseco destaca la importància d'atendre les necessitats particulars de cada organització o sector a l'hora d'implementar aquesta política pública. Des d'un vessant més econòmic, considera que és important que els treballadors tinguin un major confort i satisfacció, però ha d'estar subjecte al compliment dels objectius organitzatius de cada empresa i a l'impacte en el compte de resultats. És a dir, donar uns resultats econòmics positius a l'empresa perquè siga sostenible.

Per a ell, la funció de l'administració pública ha de ser la de potenciar i impulsar a les companyies al fet que inicien o aborden aquests tipus d'innovacions organitzatives. Coincideix amb Sanchis i Montiel que la implementació ha de ser gradual i no a partir d'una reforma laboral a l'estil francès. Donada la complexitat i diversitat en les maneres de fer, de treballar, gestionar i dirigir a l'entramat empresarial espanyol, amb una majoria de petites i mitjanes empreses, una implementació no gradual podria suposar un error, ja que hi ha grans diferències (*gaps*) entre les unes i les altres. Per tant, mentre algunes empreses disposen d'una alta capacitat per a implementar una reducció de la jornada, ja siga per una major productivitat o digitalització, unes altres pràcticament sobreviuen com poden. Així, la implementació per imposició augmentaria els desequilibris entre les empreses.

Per a Canseco, la qüestió principal radica en un canvi cultural en l'organització de les empreses. La manera de fer-ho és mitjançant l'acord i convenis entre els agents socials, els treballadors i les empreses. D'aquesta manera, la implementació pot ser real i efectiva, i no "lletra morta" (per exemple, a França, malgrat que la jornada és de 35h, en la pràctica molts treballadors excedeixen les seues jornades). L'administració ha de posar el caldo de cultiu,

no sols amb recursos econòmics, que també, sinó donant peu a la consecució d'acords entre les diferents parts interessades. L'entrevistat assenyala que, malgrat que una reducció de la jornada laboral pot suposar costos indirectes per a les empreses, l'evidència empírica mostra que una reducció de la jornada suposa, en general, l'augment de la productivitat la qual cosa pot pal·liar els costos i, no sols això, sinó que repercuteix beneficiosament en els empleats. En aquest sentit, destaca la major conciliació laboral i familiar, una major llibertat d'organització del seu temps i un estalvi de costos en xicoteta escala, en termes d'estalvi en els desplaçaments al treball. Des del punt de vista de l'empresa, una major llibertat per als treballadors es tradueix en un augment de la fidelitat i compromís per part dels treballadors, que a mig-llarg termini repercuteix en l'increment de la productivitat i produeix un saldo positiu en el compte de resultats.

El professor planteja que la implementació ha de ser, com déiem, mitjançant l'acord entre agents socials, treballadors i empreses, amb l'ajuda de l'Administració Pública. Aquest acord donaria peu a la creació d'un projecte pilot en cada empresa per a observar el funcionament i resultats de la reducció de la jornada. Sobre la base d'això, es decidirà si es continua amb la política o no. En qualsevol cas, conclou que s'ha d'avançar cap a un marc de relacions laborals que siga beneficiós tant per als treballadors com per a les empreses, en el qual cadascun pugui triar entre diverses opcions en funció dels seus interessos personals i laborals.

QUÈ POT FER L'ADMINISTRACIÓ PÚBLICA?

Seguint la guia de Ivàlua (Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques), posem de manifest la teoria del canvi d'un disseny de política pública per a reduir la jornada laboral. És a dir, plantejem el conjunt d'hipòtesis o assumpcions referent a com s'espera que funcione i aconseguisca els objectius esperats de la política pública. Els objectius formals de la intervenció d'aquesta

política són, d'una banda, dotar als treballadors d'un major poder de decisió i control sobre el seu temps social, la qual cosa provocarà un augment de la qualitat de vida dels ciutadans i un canvi en els estils de vida, amb un impacte, en les desigualtats socials i de gènere, i el medi ambient. D'altra banda, i de manera interrelacionada, un canvi cultural en la concepció de l'organització del temps de treball i de les pràctiques empresarials i laborals.

Els objectius estratègics reals, és a dir, més concrets, són: la creació d'acords entre treballadors, agents socials i empreses per a la reducció de la jornada laboral, augment de la productivitat laboral i manteniments salarials. Com a conseqüència, pot augmentar la taxa d'ocupació, malgrat que no és un objectiu específic d'aquesta política. En el següent gràfic observem l'estructura d'impactes de la implementació d'aquesta política a curt, intermedi i llarg termini:

Gràfic 1. Estructura d'impactes

Intervenció	Impactes a curt termini	Impactes intermedis	Impacte Final
Dotacions de recursos per a la reducció de la jornada laboral	Establiment de convenis entre treballadors i empreses	Reducció de la jornada laboral; Reducció dels desplaçaments; Augment de la productivitat; Augment del temps social	Millora de la qualitat de vida dels treballadors; augment del poder de decisió i control del temps social; canvis culturals d'organització empresarial; disminució de les desigualtats socials i de gènere; disminució de l'impacte ecològic; augment dels rendiments econòmics dels empresaris

Font: Elaboració pròpia

Tota política pública i el problema al qual pretén fer front s'insereixen dins d'un context concret. En el cas de la reducció de la jornada, la problemàtica principal és la dificultat per a conciliar el temps de treball amb el personal, la baixa productivitat de l'economia espanyola, la cultura del *presentisme* i la cultura empresarial, i les conseqüències en la salut física i mental dels treballadors a conseqüència d'aquests factors.

Altres qüestions relatives al context són la implementació d'altres polítiques públiques, el cicle econòmic o les relacions interadministratives. En aquest sentit, la situació del COVID ha sigut un detonant clau per a explicar la difusió del debat sobre la millor conciliació de la vida laboral i familiar. Així, la implementació d'altres tipus de polítiques com el teletreball, l'ingrés mínim vital, l'augment del salari mínim, etc. poden intervenir en la generació dels impactes desitjats. D'altra banda, ens trobem en un context globalitzat on l'augment en les innovacions de les noves tecnologies influeix en el marc de les relacions laborals. Així, altres qüestions com la digitalització i l'automatització de la societat actual poden facilitar el terreny per a la implementació de la reducció de la jornada laboral. Com comentem anteriorment, perquè l'automatització tinga un efecte positiu és necessària la intervenció intergovernamental.

Entrant en matèria, el programa plantejat consisteix a grans trets en la dotació de recursos de diferent naturalesa. En primer lloc, la dotació d'ajudes econòmiques per a aquelles empreses que ho sol·liciten. Aquestes ajudes, es reduiran gradualment amb l'objectiu que siguin les mateixes empreses les que aconseguisquen els coneixements i eines per a mantindre la jornada de 4 dies. L'Administració en aquest punt ha d'assumir la incertesa de les empreses a l'hora d'introduir aquest canvi d'organitzatiu. En segon lloc, les ajudes econòmiques han d'anar acompanyades de recursos formatius i didàctics, que faciliten la implementació de la reducció de la jornada mitjançant una guia a seguir, propostes d'innovació organitzativa (p.e: eficiència del

temps de treball), etc. Finalment, l'Administració pública també ha de donar peu al debat sobre la qüestió del temps social del treball, mitjançant la difusió dels plantejaments de la reducció de la jornada laboral.

Es parteix de la idea que el pressupost assignat per a la intervenció és suficient per a sufragar els possibles costos inicials d'introduir reduccions horàries a les empreses i per a contractar professionals qualificats per als recursos formatius. Així mateix, l'ajuda econòmica és un incentiu perquè les empreses s'adherisquen al programa. Els resultats esperats directes (outputs) de la implementació són una reducció de la jornada laboral que permeta l'augment del temps lliure dels treballadors i, per tant, que obtinguen un major control i poder de decisió sobre els usos del seu temps social. A més, s'espera que la reducció d'un dia de treball supose una reducció dels desplaçaments al lloc de treball. A mitjà termini, aquests canvis produiran, d'una banda, una millor conciliació laboral i familiar, la qual cosa al seu torn provocarà una reducció dels nivells d'estrès i altres malalties associades a l'àmbit laboral. D'una altra, es produirà una major eficiència del temps de treball, una millor salut i una major motivació dels treballadors, la qual cosa tindrà com a resultat una major productivitat econòmica de les empreses. Igualment s'espera que un major temps lliure per a homes i dones possibiliti un repartiment més equitatiu de les cures i les tasques de la llar. Al llarg termini, podem esperar que una major capacitat per a organitzar el temps lliure provoqui uns estils de vida més calmats, alhora que augmenti la consciència social sobre aquesta qüestió. Per la seua part, la reorganització del treball i els resultats econòmics tindran com a conseqüència un canvi en la cultura empresarial i organitzativa. És esperable, a més, que l'increment de l'equitat del repartiment del treball reproductiu assenteixi les bases per a una disminució de les desigualtats de gènere, en la mateixa mesura que la major productivitat i capacitat de poder de decisió sobre el temps permetrà una reducció de les desigualtats socials, en termes d'una major redistribució de la riquesa i que més gent tindrà

la capacitat de participar a la vida política i social del seu entorn. Finalment, la reducció dels desplaçaments, la major quantitat de temps lliure per a fer tasques diàries com cuinar, podran reduir l'impacte mediambiental, tant per la reducció de l'ús de plàstics com de les emissions de CO₂.

CONCLUSIONS

Aquest treball ha pretès ser una revisió d'algunes intervencions que l'Administració Pública pot dur a terme a l'hora d'implementar una reducció del temps de treball. La qüestió de fons d'aquesta problemàtica té a veure amb una concepció social del treball que el col·loca al centre de la vida. La nostra cultura laboral i empresarial valora en major mesura les hores realitzades i no els resultats, la qual cosa té conseqüències en la productivitat general del teixit empresarial espanyol. Al seu torn, les llargues jornades compliquen la conciliació laboral i personal dels treballadors, la qual cosa té implicacions negatives en la salut mental i física dels treballadors.

L'Administració Pública com a peça fonamental en la resolució dels conflictes socials ha de tindre un paper important en l'aplicació de mecanismes que solucionen la problemàtica. L'objectiu final de les polítiques públiques en aquesta matèria ha de ser el canvi de paradigma del treball. Per a fer-ho, hem vist que la implementació de mecanismes de promoció és el més emprat per diferents administracions públiques. Si bé s'ha donat més rellevància a la promoció econòmica (dotació d'ajudes econòmiques, exempcions fiscals), també és important la dotació d'altres recursos com els formatius. En aquest sentit, altres mecanismes de caràcter regulador que permeten l'assentament de les bases per a la implementació de la política pública són també una part fonamental en aquestes intervencions.

En general, tant els països analitzats com les persones entrevistades coincideixen que la manera de procedir és de manera gradual i no imposada, començant amb un projecte pilot que siga l'arrel d'una transformació progressiva del conjunt

del teixit productiu. En aquest procés és clau la participació i implicació dels agents socials, com els sindicats, els treballadors i les empreses, ja que conformen, en conjunt amb l'administració, els actors principals d'aquesta política. La consecució de consensos entre els diferents actors que aporten beneficis tant a uns com a uns altres és substancial per a la posada en marxa d'aquesta. Així dotar de caràcter col·lectiu la implementació es converteix en una particularitat essencial de la política pública. No obstant el seu caràcter col·lectiu, cal destacar que una de les principals implicacions de la reducció de la jornada és l'augment del poder de decisió i control dels treballadors sobre els usos del seu temps social. D'aquesta manera, la reducció de la jornada laboral tindrà un efecte positiu en la salut física i mental dels treballadors que, amb un major descans i temps lliure, gaudiran d'una major motivació i benestar social, la qual cosa suposarà un increment de la productivitat. Aquest augment permetrà a les empreses reduir els costos econòmics, per la qual cosa es produeix un benefici mutu. A llarg termini, la reducció de la jornada laboral produirà un canvi de paradigma del treball que repercutirà en estils de vida més lents i calcats, més sostenibles no sols amb la vida social sinó també amb el medi ambient. A més, facilitarà el terreny per a una reducció de les desigualtats socials i de gènere, a conseqüència de l'augment del temps per a participar en la vida política i social de l'entorn, i en la redistribució més equitativa del treball reproductiu.

En definitiva, el temps social és una qüestió de caràcter polític com ho és l'habitatge o l'educació. La falta de temps constitueix un tipus de precarietat que té conseqüències negatives en la vida de la ciutadania. En conjunt amb les conseqüències de l'augment de la velocitat i la fluïdesa dels ritmes de vida característics de la globalització, la jornada de 40 hores setmanals, que va ser una victòria de la classe obrera internacional, ha evidenciat ser insuficient per a la conciliació de la vida personal. Cal continuar avançant en el procés de la reducció de la jornada laboral iniciat al segle XIX, amb l'objectiu de millorar les condicions de vida dels treballadors i treballadores.

BIBLIOGRAFIA

- ANNEX I: Acord sobre la implementació de la jornada laboral. (2019). Obtingut de Reykjavík: https://reykjavik.is/sites/default/files/starfsumsoknir/fylgiskjal_1_-_bhm.pdf
- AJUNTAMENT DE REYKJAVÍK. (s.f.). *Daytime work*. Obtingut de Reykjavík: <https://reykjavik.is/en/betri-vinnutimi/dagvinna>
- BLASCO, J. (2009). *Guia pràctica 3: Avaluació del disseny*. Obtingut de Ivalua: https://www.ivalua.cat/documents/1/16_02_2010_10_23_20_Guia3_Disseny_Juliol2009_final.pdf
- CANSECO, J. (20 de mayo de 2022). La jornada laboral de 4 días. (P. Pedro-Aznar, Entrevistador)
- CANSECO, J. D. (22 de junio de 2021). *La jornada laboral de cuatro días: hablemos en serio*. Obtingut de CincoDías. El País: https://cincodias.elpais.com/cincodias/2021/06/21/opinion/1624267900_006750.html
- CHANGE. (2017). *The Pros and Cons of a 4 Day Working Week*. Obtingut de Change: <https://www.changerecruitmentgroup.com/knowledge-centre/the-pros-and-cons-of-a-4-day-working-week>
- GROSSE, R. (2018). *The Four-Day Workweek*. New York: Routledge.
- HARALDSSON, G. D., & Kellam, J. (2021). *Going pPublic: Iceland's Journey to Shorter Working Week*. Reykjavík: Autonomy y Alda.
- INE. (2017). *Nivel medio de estrés laboral según sexo y grupo de edad. Media y desviación típica. Población de 15 y más años ocupada*. Obtingut de Instituto Nacional de Estadística: <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t15/p419/a2017/p03/10/&file=07012.px>
- JAVIER. (9 de septiembre de 2021). *Jornada laboral de cuatro días: ventajas e inconvenientes*. Recuperado el abril de 2022, de day.io: <https://day.io/es/blog/jornada-laboral-cuatro-dias-ventajas-inconvenientes/#ancora01>
- LÓPEZ, D. (30 de mayo de 2020). *El origen de la jornada laboral de 8 horas*. Obtingut de Economipedia: <https://economipedia.com/actual/el-origen-de-la-jornada-de-8-horas.html>
- MAGNUS, N. (2022). *Fair Work and Labour Market Strategy Division*. Edinburgh: Scottish Government. Labour Market Strategy.
- MONTIEL, A. (25 de mayo de 2022). La jornada laboral de 4 días. (P. Pedro-Aznar, Entrevistador)
- Parlamento federal BelGA. (s.f.). *Reduction collective de la durée du travail et semaine de quatre jours*. Obtingut de Service Public Fédéral: Emploi, Travail et Concertation sociale: <https://emploi.belgique.be/fr/themes/reglementation-du-travail/duree-du-travail-et-temps-de-repos/reduction-collective-de-la?id=390>
- SÁNCHEZ, G. (2 de febrero de 2021). *Semana laboral de 4 días: ¿es posible? ¿cuáles son sus ventajas y desventajas?* Recuperado el abril de 2022, de GBS Recursos Humanos: <https://www.gbsrecursoshumanos.com/blog/semana-laboral-de-4-dias-es-posible-cuales-son-sus-ventajas-y-desventajas/>
- SANCHIS, J. (17 de mayo de 2022). La jornada laboral de 4 días. (P. Pedro-Aznar, Entrevistador)
- SHENTON, C. (19 de agosto de 2021). *The considerable challenges of a four-day work week*. Recuperado el abril de 2022, de Weekly10: <https://www.weekly10.com/disadvantages-of-a-4-day-work-week/>
- STRONGE, W., & Harper, A. (2019). *The Shorter Working Week: a Radical and Pragmatic Proposal*. Hampshire: Autonomy.
- TORRES, F. (2020). La estructura económica y el mercado de trabajo. En F. Torres, *Procesos de estructuración y cambio en la España contemporánea. 1970-2019* (págs. 61-100). Valencia: Universitat de València.
- TORRES, R. (2018). El mercado laboral español: situación y desafíos estructurales. *Economía y finanzas españolas*, 1-12.
- VANSINTJAN, P., & VANLAERE, C. (2022). *Nouvelles mesures concernant la semaine de quatre jours - Arbeidsdeal*. Bruxelles: Service Public Federal: Emploi, Travail et Concertation sociale.

A B S T R A C T S / R E S U M S

Javier Gil-Quintana, Angélica Saènz-Macana y Tania Ruiz Gil

The LGTBI+ community in spanish sport: inclusion and research today

Physical-sporting activity (PSA) provides positive effects on people's health (Bauman et al., 2005; Warburton et al., 2006). Its benefits are especially important for populations at risk of social exclusion since the health of these groups tends to be poorer than that of the rest of the population (Morgan et al., 2007; Van Bergen et al., 2018). As is the case, the collective of lesbians, gays, trans, bisexual and intersex people (LGBTI+) tends to present low levels of physical, psychological and social health (Carmel et al.; 2016; Kidd, et al.; 2016; Symons et al., 2017). For this reason, PSA can be a tool for these people to improve their quality of life and general well-being.

Despite the fact that PSA can contribute significantly to the lifestyle of LGBTI+ people, the scientific literature has identified numerous barriers linked to LGBTIphobia that hinder their participation (Denison & Kitchen, 2015; NUS, 2012; Smith et al., 2012). Negative experiences, discrimination, verbal harassment, social isolation, loss of support or pejorative communication on social networks are some of the situations that LGBTI+ people suffer in different settings (Barber & Krane, 2007; Greenspan et al., 2019; NUS, 2012; The National LGB&T Partnership, 2016; Symons et al., 2017).

There are few studies that investigate the participation and experiences of the LGBTI+ collective in the PSA. For this reason, the objective of this article is to analyze the state of this issue, specifically in the Spanish sports system, to find out what the situation of LGBTI+ people are like in this country, what initiatives exist to promote their inclusion and the current studies that deal with it.

Keywords: LGBTI+, sport, Spain, inclusion, research

Tania Ruiz Gil, Angélica Saènz-Macana y Javier Gil-Quintana

Participation of LGTBI+ students of the universitat de valència in physical-sports activities: an approach from the perspective of social work.

Although the field of Social Work (SW) operates in very diverse areas of intervention, even today there is little existing literature that considers sport as a tool for intervention and inclusion. This is even more visible in the university environment, where there is little evidence regarding the welfare of LGTBI+ people and the possible contribution of SW to the welfare of this group. If we also include the participation and experiences of LGTBI+ people in physical-sports activities (PSA), which tend to be masculinized and heteronormative spaces, the presence of SW is even lower.

The main objective of this research is to know the participation and experiences of LGTBI+ students of the Universitat de València in PSA in order to explore the possibilities of intervention from SW. To carry out this objective, a survey was carried out on 88 LGTBI+ students from this university.

The main results obtained show that 56.8% of LGTBI+ students practice PSA outside the university environment and 23.9% in the university environment; 46.2% replied that having observed LGTBIphobic attitudes has influenced their practice of PSA outside the university environment and 60% in the university environment; 48.9% would participate in mixed teams if they were offered; 71.6% of the people surveyed agree or strongly agree that "Including Social Work professionals in sports organizations can help improve the psychosocial well-being of people"; 81.8% agree or strongly agree on the need to approve a protocol for the inclusion of the LGTBI+ collective in the UV sports field.

The results show the need to increase research to know how the intervention from SW can contribute to the welfare of LGBTBI+ university students in the PSA. It is advisable to incorporate SW professionals in multidisciplinary sports teams to incorporate a social perspective when creating measures and policies that favor vulnerable groups.

Keywords: physical activity, sport, Social Work, LGBTBI+, university.

Elena López-Cañada, José Devís-Devís y Víctor Pérez-Samaniego

Trans people's participation in physical activity and sport: barriers and facilitators

Trans people are one of the most vulnerable groups in our society. Despite the physiological and psychosocial benefits that the practice of physical activity and sport (PAS) can bring to the population, some studies highlight that trans people have much lower levels of PAS than cisgender people. To find out the level of PAS participation in Spain, a survey was completed by a total of 212 trans participants. Subsequently, 43 of these people were interviewed in order to know in depth their experiences in this context. For the data analysis, McNemar and Chi-square tests were carried out with the data obtained from the surveys and, on the other hand, a qualitative thematic analysis was conducted with the data from the interviews. The main results indicate that 75.5% of trans people participate in PAS, being a higher percentage in trans men than in trans women. This percentage is reduced when they make disclosure their gender identity publicly. Trans people prefer individual sports and activities in contrast with team sports, and they tend to engage in unorganized activities. In relation to results of the qualitative analysis, they reveal that different barriers, such as, body appearance, fear of being “unmasked”, segregated spaces or legal requirements, influence their PAS participation. Instead, the practice of PAS to accelerate or avoid the side effects of hormone treatment, the social support of family and health professionals, and safe spaces, such as, LGBT teams and leagues, are some of the facilitators that encourage them to practice PAS. To know the barriers and facilitators that trans people perceive towards the practice of PAS is important to better understand their participation, as well as to develop promotion strategies and inclusive programs that promote positive and enjoyable environments for these people.

Keywords: trans people, PAS participation, obstacles, facilities, inclusion

Elena López-Cañada, Jorge Fuentes-Miguel y Sofía Pereira-García

An exploratory study of trans people's experiences in physical education

Research indicates that Physical Education (PE) subject reflects and highlights the present inequalities in society. For trans people, PE can be especially difficult due to gender binary discourses about the body, the curriculum, and the environment construction. Furthermore, there is no other subject in which body is extremely exposed and in which oneself is more dependent on the reactions of “other” bodies. Thus, PE emerges as the potentially most discriminatory subject, with problematic spaces and practices where it is more difficult to avoid harassment or discrimination situations. However, in PE, trans people can also find opportunities in other types of relationships and practices to take place in this subject. Few studies address the experiences of trans in PE context and how the sexual segregation, present in classes, and the sex-gender binary system affect them. Consequently, this article explores the perceptions and experiences of 9 trans people who, when they studied the PE subject in Spanish educational system, had not disclosed their gender identities. After semi-structured interviews with the participants, the recordings were transcribed and analyzed using a categorical analysis. According to the literature, results indicate the feeling of loneliness and of not being part of the group, especially after puberty, due to a greater differentiation and development of the bodies. In addition, they negatively highlight the students' sexual segregation practicing physical activities and sports during classes, as well as the strong sportsmanship of the subject. On the other hand, other types of contents, such as body expression, allowed the possibility of performing an expression or gender roles in accordance with

their identities. A transformation of the subject that breaks with the binary system in this area is necessary to achieve the inclusion of trans students in classes and obtain the benefits that PE offers in a similar way to their cisgender classmates.

Keywords: Physical Education, trans population, experiences, inclusive education

Sofia Pereira-García, José Devís-Devís y Víctor Pérez-Samaniego

Trans persons' experiences in changing rooms. An intervention space from social work

People use changing rooms in different sports spaces and contexts. In general, these spaces are highly gendered and are designed to be used separately by cissexual men and women. Due to its strong gendered character, changing rooms generate discomfort and conflict in those people whose gender identity does not correspond to their sex assigned at birth. In fact, various studies have considered changing rooms as one of the most problematic spaces for trans people. Specifically, changing rooms that do not have mechanisms that ensure the privacy of the bodies, require their public exposure, control, and surveillance. The social reactions that such body exposure arouses in the people who occupy these spaces are key to understanding how these spaces especially affect the self-esteem and self-concept of trans people, as well as their relationship with sport and physical activity. To learn about the experiences and situations that take place in sports locker rooms, in this study we analyzed 43 semi-directed interviews conducted with transgender people. The results show that these spaces are relevant for the construction of the gender identity of trans people and that the discomfort they feel in them affects their degree of commitment and enjoyment with physical-sports practices. Sports institutions and social workers should take these experiences into consideration if they want to promote sport and physical activity among transgender people. The changing rooms thus become spaces for social intervention to improve the access and enjoyment of trans people in these sports spaces.

Keywords: showers, physical education, social transformation, bodies, transgender

Marie-Carmen Garcia, Mélie Fraysse y Pierre Bataille

Normalising pupils' behaviour through yoga in France. First elements of research

Yogic practices have been very successful in France and in most industrialized countries for the last thirty years, as part of a more general movement towards the psychologization of social relations and the development of self-improvement practices. In this article, we analyze how these practices are mobilized by teachers in a double and a priori contradictory objective: to maintain, at the collective level, the discipline and the normalization of behaviors necessary within the framework of teaching situations informed by the school form of socialization on the one hand; to respect, at the individual level, the objective of forming autonomous and responsible students in congruence with the dominant liberal norms. The analyses, conducted on the basis of interviews with teachers deploying such practices, lead to several programmatic proposals for the analysis of yoga teaching in the French context.

Keywords: Yoga, normalization, school form

Kety Balibrea Melero

Sport and social integration: Critical ideas on the notion of inclusive sport

The article asks to what extent sport can contribute to the improvement of social integration. To this end, it analyses the links between sporting practices and social organisation, as described by some prominent authors in social theory. In this sense, the uses of sport have been varied, from control and social cohesion to its more current meanings related to its educational and integrating role. The first section is devoted to reviewing these meanings in the work of some authors within the social sciences and, in a second sec-

tion, we focus on the most current uses of sport in terms of social integration and the reduction of social conflict in disadvantaged urban areas, where sport has been used as a tool for intervention in the face of social problems.

Keywords: Physical activity, Sport, social integration, neighborhoods, sociological theory.

María Pérez Fernández y Xavier Pons Díez

Stereotypes of Spain's autonomous communities in a Valencian sample: A psychosocial vision

A social stereotype is the set of characteristics that one social group attributes to another. In social psychology there is a long tradition of studying the stereotypes of ethnic-cultural groups, and in Spain, there has been a particular interest in the stereotypes of the autonomous communities. The objective of the research presented here is to find out what stereotypes Valencians have about five Spanish autonomous communities: Andalusians, Catalans, people from Madrid, Basques, and Valencians themselves. A sample of 1317 people from the general population were surveyed, using a questionnaire consisting of a list of adjectives of their own making. The results indicate that the stereotype about Andalusians is that they are cheerful, funny, and partiers; Catalans are considered stingy, proud, and closed; people from Madrid are thought to be arrogant, proud, and boastful; Basques are stereotyped as strong, closed, and proud; and Valencians stereotype themselves as cheerful, partiers, and open.

Keywords: social stereotypes; ethnic stereotypes; regional stereotypes; Spanish autonomous communities; intergroup relations.

Bartomeu Mulet Trovat

Stuart Hall's contribution (1932-2014) to the sociology of critical culture and sociocultural interpretation.

It is necessary to contextualize the issues raised in the framework of the theory of culture, the social sciences in general and the sociology of culture, to understand and promote the analysis of social reality in relational terms, both in terms of sociological contributions of culture by Stuart Hall as a sociologist of culture in the context of Cultural Studies. It is a question of analyzing Hall's contribution to the current characteristics of the sociology of culture with its critical and sociocultural function, to understand the complex phenomena of inequality that are generated in society in the context of modernity. late. Bearing in mind the explanation of the role of Stuart Hall, with the sociological accompaniment of other authors such as R. Williams, R. Hoggart, E. P. Thompson, P. Willis, L. Grossberg, A. Ariño, H. Giroux, A. Grimson and influenced by A. Gramsci, M. Foucault, or J. Butler, with the critique from the Political Economy and M. Ferguson and P. Golding, J. W. Carey and thus be able to achieve a well-founded sociological interpretation.

The aim is to explain Hall as one of the promoters of the sociology of culture, through the interpretation of issues of ethnic inequality, gender, multiculturalism, the effects on society of the mass media-popular culture, identity and / or cultural identification, with a critical spirit based on a theoretical conception of cultural materialism, which separates economic reductionism and in the context of resistance theory.

Keywords: Stuart Hall, Sociology of culture, ethnicity, gender, media, and popular culture.

Paula Pedro Aznar

Towards the 32/4-day working week: the role of the Public Administration

The questioning of the hours of the working day has given rise to an extensive debate. The historic milestone of the workers' movement to achieve a 40-hour working day is now showing signs of expiring, given the difficulty of combining work and social life. The root of this question is actually deeper, and revolves around our society's conception of work and social time as a political and not a natural question. By placing it at the

center of our lives, we must move towards a paradigm shift that focuses on personal life rather than work. This article aims to summarize the conclusions obtained during my Master's Thesis, with the objective of addressing what should be the role of the Public Administration to move towards this direction.

Keywords: Public administration; 4-day workweek; social time; public policy; work-life balance; work-life balance

Clara Che Tórtola, Dayana Arteta Molina y Víctor Agulló Calatayud

Analysis of the scientific productivity of the journal Arxius de Ciències Socials (2011-2021): authorship, gender, collaboration and research trends

The following article analyzes the scientific production of the Journal Arxius de Ciències Socials in the period (2011-2021). This Journal has published 240 articles distributed in 21 volumes, in which men have signed 58.62% of the articles and women the 41.38% of them. In terms of institutional participation, a total of 166 different institutions were identified, nearly half of them (44.58%) international - specially those from France, Argentine and Brazil. The analysis of scientific collaboration shows a growing trend towards collaborative research. Regarding the language of publication, there is a clear dominance of Spanish (78.3%), followed by Valencian and English. Finally, research trends focused mostly around labor sociology, education, environment and migration. The comparison between the period of 1997 to 2010 and the current one shows, in general terms, how Arxius de Ciències Socials is becoming more active, collaborative, global and feminine.

Keywords: Sociology history, bibliographical analysis, Valencian Sociology, research trends, academics publications, Sociology of the Sociology.

NOTES BIOGRÀFIQUES

Sofía Pereira García es actualmente personal investigador y realiza una estancia en el Dpto de Antropología Social y Psicología Social de la Universidad Complutense de Madrid. Finaliza la tesis “Trans persons’ bodies in context: experiences in daily life, sport and physical education” en 2017 en la Universitat de València. Participa en el grupo de investigación “Actividad física, educación y sociedad” y en el seminario de educación física crítica Soca-Rel de la Universitat de València, ambos con un claro foco en las poblaciones vulneradas y en el desarrollo de prácticas pedagógicas transformadoras.

Javier Gil Quintana es doctor por la Universidad del País Vasco y profesor en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universitat de València, donde es miembro del grupo de investigación “Actividad Física, Educación y Sociedad”. Javier es miembro del primer grupo nacional de investigación sobre personas LGTBI+ y deporte, es autor de ponencias y publicaciones en revistas internacionales sobre esta temática y presidente del Club Deportivo LGTBI+ Samarucs de València.

Angélica Saènz-Macana es Graduada en Ciencias de la actividad física y el deporte, especialista en Administración deportiva y estudiante doctoral en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Valencia. Formación complementaria en Educación, Género y Ciudadanía de la REPEM y la OEA. Actualmente investiga sobre diversidad sexual y de género en la Educación Física y el Deporte. Es profesora de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD e integrante de la Red de Docentes para la equidad de Género en la Educación (REDEG). Participa en el equipo de investigación Actividad Física, Educación y Sociedad AFES, y en el seminario de educación física crítica Soca-Rel. Además, es colaboradora de la RED nacional de investigación en LGTBI, educación física y deporte.

Tania Ruiz Gil es Graduada en Trabajo Social por la Universitat de València y actualmente cursando el Máster de Bienestar Social: Intervención Familiar de dicha universidad. Beneficiaria de dos becas de investigación, en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universitat de València y en el Instituto de Investigación en Políticas de Bienestar Social (POLIBIENESTAR).

Elena López Cañada es profesora ayudante doctora en el departamento de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Valencia. Forma parte del grupo de investigación ‘Actividad Física, Educación y Sociedad’ y sus líneas de investigación se centran en estudiar la actividad física y el deporte en colectivos vulnerados, en concreto, las personas LGTBI. Participa en diversos proyectos sobre esta temática y en el seminario de educación física crítica Soca-rel.

Víctor Pérez Samaniego es catedrático de la Universitat de València. El interés general que inspira su investigación es comprender mejor cómo se producen y experimentan desigualdades que afectan a la posibilidad de participar y disfrutar de la práctica de actividad física. En concreto, en los últimos tiempos ese interés se ha centrado en el estudio de poblaciones vulneradas, especialmente personas trans y con discapacidad.

José Devís Devís es Catedrático de Universidad y coordina el grupo de investigación ‘Actividad Física, Educación y Sociedad’ de la Universitat de València (España). Actualmente desarrolla investigación cuantitativa y cualitativa en educación física y formación del profesorado, así como en actividad física en el tiempo libre en diferentes colectivos vulnerables como personas con discapacidad y personas trans. Es miembro de la primera Red Española de Investigación sobre Deporte y Personas LGBTI+.

Jorge Fuentes-Miguel es profesor de Educación Física en Educación Secundaria. En la actualidad sus intereses se centran en los estudios trans-queer y la investigación cualitativa, así como en las pedagogías críticas y queer y su potencial para la transformación. Es miembro de los grupos de investigación: Actividad Física, Educación y Sociedad (GIUV2016-310) y Educación y Diversidad LGTBIQ+ (GIUV2017-390), ambos de la Universitat de València (España). Ha participado en varios proyectos de investigación y publicado en revistas nacionales e internacionales sobre los temas mencionados.

Marie-Carmen Garcia es doctora en sociología, *Professeure des universités* en la Universidad Claude Bernard-Lyon 1 e investigadora en el laboratorio L.VIS (Laboratoire sur les Vulnérabilités et l’Innovation dans le Sport). Es especialista en el análisis de género, la socialización y las prácticas corporales. Actualmente investiga sobre la institucionalización del yoga en Francia.

<https://l-vis.univ-lyon1.fr/staff/marie-carmen-garcia/>

Mélie Fraysse es doctora en sociología en la Universidad de Toulouse 3 Paul Sabatier. Su investigación se centra en la producción de modelos de género en los medios de comunicación deportivos y su apropiación por parte del público. Ha trabajado sobre la prensa deportiva especializada y actualmente está ampliando sus análisis a las redes sociales, donde estudia, sobre todo, las aplicaciones del yoga.

<https://cresco.univ-tlse3.fr/fraysse-melie>

Pierre Bataille es doctor en sociología por la *Université de Lausanne*. Después del postdoctorado en la *Université Libre de Bruxelles*, ahora es profesor de ciencias de la educación en la *Université Grenoble-Alpes*, donde investiga las desigualdades en las carreras artísticas y académicas en una perspectiva comparativa.

<https://larac.univ-grenoble-alpes.fr/membre/pierre-bataille>

Kety Balibrea Melero es Técnica Superior del Servicio de Estudios Deportivos y Sociedad de la Universidad Politécnica de Valencia. Ha realizado varias investigaciones sobre el deporte y la integración social entre las que destacan “Mujer, deporte y exclusión: experiencias europeas de inserción por el deporte” o la publicación “Deporte en los barrios: integración o exclusión social” (2011). Igualmente, ha colaborado en proyectos de investigación relacionados con la temática como “Mujer y deporte en la comunidad valenciana: género, desigualdades deportivas y buenas prácticas para la igualdad” (2019). (ebalibrea@upvnet.upv.es)

María Pérez Fernández es psicóloga. Colaboradora del Departamento de Psicología Social de la Universitat de València. Técnico Superior en Guía e Información Turística.

Xavier Pons Diez es Doctor en Psicologia y Máster en Psicología Comunitaria. Profesor del Departamento de Psicología Social de la Universitat de València. Autor de numerosos trabajos de investigación en el ámbito de la psicología social teórica y aplicada.

Bartomeu Mulet Trobat es Doctor en Ciències de la Educació per Universitat de les Illes Balears, Professor Titular de Sociologia (jubilat) del Departament de Filosofia i Treball Social i actualment Investigador col·laborador de la Facultat de Educació de la Universitat de les Illes Balears, especialista en Sociologia de la Cultura y de la Educació. Docència: Sociologia de l'Educació, Sociologia, Convivència i Educació del grau de Mestre de Primària i Fonaments de la Societat Contemporània. tomeu.mulet@uib.es.

Paula Pedro Aznar (Mislata, 1997) és graduada en Sociologia i Ciències Polítiques i de l'Administració Pública per la Universitat de València i en Anàlisi Política per la Universitat Oberta de Catalunya. Actualment és consultora d'innovació i continua els seus estudis de postgrau en Finançament Públic i de la Unió Europea a la Universitat de València.

Antonio Santos Ortega es Doctor en Ciencias Políticas y Sociología y profesor del Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de Valencia desde 1989. Ha realizado diversas investigaciones sobre exclusión social y precariedad laboral que han sido publicadas, entre otras, en *Sociología del Trabajo*, *Cuadernos de Relaciones Laborales*, *Revista Española de Sociología*, *Sociología del Lavoro* o *Internacional Review of Sociology-Revue Internationale de Sociologie*. Ha publicado el libro *Trabajo y empleo: un enfoque sociológico*, editado por Tirant lo Blanch en 2018

Antonio Ariño Villarroja es Catedrático de Sociología en la Universidad de Valencia. Sus principales líneas de investigación se sitúan en los ámbitos de la sociología de la cultura, las políticas de bienestar social y el Tercer Sector. Fundador de la revista *Arxius de Ciències Socials*¹ y miembro del Consejo Asesor de la *Revista Internacional de Sociología*,² de la *Revista Española de Sociología*³ así como de *Papeles del CEIC*.⁴ Su último libro es “La #Prostitución en la Comunidad Valenciana. Una mirada sociológica” publicado en Tirant Lo Blanch.

Clara Che Tórtola es sociòloga. Graduada en Treball Social i Psicologia (2019) pel Providence College University dels Estats Units, i en Sociologia (2022) per la Universitat de València. En l'actualitat està cursant el Màster d'Investigació de la Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Compagina la seua vessant acadèmica i investigadora amb la condició d'esportista d'elit.

Dayana Arteta Molina. es sociòloga. Màster en Gènere i Polítiques d'Igualtat per la Universitat de València (2021). En l'actualitat és Doctoranda en Ciències Socials. Les seues línies de recerca són: migracions, esport, igualtat, violència de gènere i sociologia de la salut. És coautora del llibre: *16 Pioneras Valencianas frente a las adicciones*. Nau Llibres (2022).

Víctor Agulló Calatayud. es sociòleg. Professor titular del Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València. És vicepresident de l'Associació Valenciana de Sociologia (AVS). Les seues principals línies d'investigació són: la història i la sociologia de l'esport, la documentació científica, la sociologia de la salut i les addiccions.

NORMES PER A COL·LABORACIONS

1. Els treballs s'enviaran a la redacció de la revista Arxius (veure adreça al final d'aquesta pàgina). Hauran de ser inèdits i no estar aprovats per a la seva publicació en altra revista.
2. Els originals es presentaran en paper i en arxiu informàtic Word 98 o equivalent, en interliniat de 1'5 línies i amb lletra Times New Roman 12, en text corregut (sense negretes, cursives, vinyetes ni altres elements de format especial) i amb una extensió màxima de 40.000 caràcters (espais inclosos).
3. L'article s'acompanyarà de les informacions següents: resums i paraules clau en la llengua en què està escrit l'article i en anglès (màxim 10 línies). Títol de l'article en anglès i una breu nota biogràfica del/s autor/s (en la llengua en què està escrit l'article).
4. El títol de l'article haurà de ser en negreta i sense majúscules. Els apartats seran en negreta i majúscula. En cas que hi hagi subapartats, seran en cursiva, sense negreta i sense numeració de cap tipus.
5. La bibliografia haurà de presentar-se de la següent forma:
LAMO DE ESPINOSA, E. (1987): «El estatuto teórico de la sociología del conocimiento», *REIS*, 40:7-44.
GARCÍA FERRANDO, M. (1986): «La encuesta», en M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Elvira (comp), *El análisis de la realidad social*. Madrid, Alianza; pp. 141-170. BELTRÁN, M. (1990), *La realidad social*. Madrid, Tecnos.
6. Dins del text, les cites es faran de la forma següent: (Picó 1990:15).
7. Els autors rebran gratuïtament les separates i un exemplar del número de la revista on es publiqui l'article.
8. El Consell de Redacció decidirà, en base a l'avaluació realitzada per dos experts independents, la publicació o no dels treballs i ho comunicarà als autors en un termini màxim de 12 mesos (a partir de la seva recepció en la Revista), indicant el número en què serà editat.
9. Ocasionalment, *Arxius de Ciències Socials* publica dossiers monogràfics tot seguint el protocol següent. Arxius encarrega a una o diverses persones (l'editor, a partir d'ara) la coordinació d'un dossier al voltant d'una temàtica determinada. A continuació, es difon en els mitjans científics pertinents una crida, el text de la qual és acordat amb l'editor, invitant els especialistes en el tema a enviar originals per ser examinats per a publicació. Els treballs rebuts, tant com a resposta a la crida pública com a petició directa de l'editor, són sotmesos a una doble avaluació per experts externs, en base a la qual el comitè de direcció, en coordinació amb l'editor, decideix els originals que seran finalment publicats. La selecció dels articles que integren els dossiers monogràfics d'Arxius respon doncs als mateixos criteris de revista arbitrada que els números ordinaris.

ENVIAR ORIGINALS A:

REVISTA ARXIU DE CIÈNCIES SOCIALS, FACULTAT DE CIÈNCIES SOCIALS (Universitat de València)
Campus dels Tarongers, Avda. dels Tarongers, s/n. 46022, VALÈNCIA