

# The same old story: the reproduction and recycling of a dominant narrative in research on physical education for girls

**DAVID KIRK**

Institute for Sport and Physical Activity Research  
University of Bedfordshire (GBR)

**KIMBERLY L. OLIVER**

Department of Human Performance, Dance and Recreation  
New Mexico State University (MEX)

## Abstract

*Our purpose in this paper is to show how a particular narrative, what we call here ‘the same old story’, about girls and physical education is maintained and reproduced by many of the researchers who study this topic, and by sections of the media who report on some of this research. We believe we need to understand the extent of the contribution researchers of girls and physical education make to the same old story if we are to contribute to a process of bringing about change for the better for all girls. First of all we summarise the collective knowledge from social, pedagogical and historical research on girls and physical education over-viewed by Flintoff and Scraton in 2006, before going on to examine some of the research literature post-2006 that we think reproduces the same old story in a variety of ways. Next we present a case study of the treatment of the report of a large-scale study in England by the media to show not only that newspapers and other media outlets are parasitic upon research but that they also invariably simplify, sensationalise and misrepresent the findings of studies of girls and physical education. We conclude that this topic of study, like the broader field of physical education and sport pedagogy, is marred by poor citation practices and a consequent general lack of systematic building on previously published studies. Moreover, we suggest that there appear to be few programmes of research and a marked absence of a broader programme of interlocking research studies that could produce genuine developments in practice. Finally, we propose that a large part of a shared mission for this field of inquiry is that it must become more focused on how we go about improving the situation for girls in physical education, building on what we already know from activist studies and other student-centred interventions.*

**Keywords:** girls and gender, physical education, pedagogy, activist research

# La misma historia de siempre: reproducción y reciclaje del discurso dominante en la investigación sobre la educación física de las chicas

**DAVID KIRK**

Institute for Sport and Physical Activity Research  
University of Bedfordshire (GBR)

**KIMBERLY L. OLIVER**

Department of Human Performance, Dance and Recreation  
New Mexico State University (MEX)

## Resumen

Nuestro objetivo en este trabajo es mostrar de qué manera un discurso particular, el que aquí denominamos “la misma historia de siempre”, sobre las chicas y la educación física es mantenido y reproducido por muchos investigadores sobre este tema, así como por algunos sectores de los medios informantes. Si queremos contribuir a un proceso de cambio por el bien de todas las chicas, creemos que debemos entender el alcance de la contribución que hacen los investigadores en relación con las chicas y la educación física a esta “misma historia de siempre”. En primer lugar, resumimos los conocimientos colectivos de la investigación social, pedagógica e histórica sobre chicas y educación física resumida por Flintoff y Scraton en 2006, antes de pasar a examinar algunas de las publicaciones de investigación posteriores a esta fecha que creemos que reproducen la “misma historia de siempre” de diferentes maneras. A continuación, presentamos un caso práctico sobre el tratamiento del informe de un estudio a gran escala realizado en Inglaterra por parte de los medios de comunicación para demostrar que no son sólo los periódicos y otros medios los que parasitan la investigación, sino que también, y de manera invariable, simplifican, hacen sensacionalismo y tergiversan los hallazgos de los estudios sobre chicas y educación física. Concluimos que este tema de estudio, igual que el campo más amplio de la educación física y la pedagogía del deporte, está lleno de prácticas de mala citación y una consiguiente falta general de tomar como base sistemática estudios publicados anteriormente. Además, deducimos que hay pocos programas de investigación, así como la ausencia notoria de un programa más amplio de interconexión de estudios de investigación, para que puedan producirse, a la práctica, desarrollos genuinos. Finalmente, proponemos que gran parte de la misión compartida de este campo debe enfocarse más en cómo podemos mejorar la situación de las chicas en la educación física, basándonos en lo que ya sabemos a través de estudios activistas y otras intervenciones centradas en el alumnado.

**Palabras clave:** chicas y género, educación física, pedagogía, investigación activista

## Introduction

*Writing in the early 1990s, Patricia Vertinsky (1992) pinpoints the moment when things went horribly wrong for girls and physical education, the implementation in various countries of equal opportunities legislation in the 1970s and early 1980s. This is not to say, as Vertinsky is keen to show, that all was well before this legislation. But its introduction created the issue that is the central topic of this paper, the genesis of a narrative about ‘the problem’ of girls in physical education. The wider impact of this legislation, where it helped create more equitable and just social institutions and practices, was without question right and necessary. But where it touched on physical education, particularly in North America, the assumption was made that coeducational programmes would be more equitable than gender segregated programmes, an assumption that Vertinsky (p.378) notes was not warranted since “equal access did not ensure equal participation”. Instead, what the antisexist legislation did was to put boys and girls together in physical education classes that were run according to boys’ rules and standards, inevitably providing proof to sexist opponents of equal opportunities legislation that girls and women were in fact ‘the weaker sex’. Even where legislation was framed in ways that supported coeducational physical education but provided enough exemptions to permit single sex programmes to continue, as it was in the UK’s Sex Discrimination Act of 1975, this watershed moment brought physical education for boys and girls into direct comparison, and so the seeds of the same old story were sown.*

*Vertinsky (1992, pp. 378-9) maps out the basic elements of the narrative of the same old story persuasively and in some detail. What it came down to, she notes, was that, “if girls did not avail themselves of opportunities for play they were blamed for having the ‘wrong’ attitude”. It was girls’ fault that they did not like vigorous physical activity, that they did not want to compete to win, that they avoided physical contact, that they valued being with friends over being on the winning team, and that they dropped out of physical education in increasing numbers throughout their high school years. As Vertinsky notes, much hope was placed in teachers to carry through this reform. But teachers who had taught and had been trained in single-sex environments, even those who were committed to co-educational*

## Introducción

A principios de la década de 1990, Patricia Vertinsky (1992) señalaba en sus escritos el momento en el que las cosas se torcieron para las chicas en el ámbito de la educación física (EF): el de la implementación, durante los 70 y comienzos de los 80, de una legislación sobre la igualdad de oportunidades. Eso no quiere decir, como hace patente Vertinsky, que las cosas fuesen bien antes de que entrase en vigor, pero el hecho de introducirla generó la situación objeto de este artículo, la génesis de un discurso sobre “el problema” de las chicas en el ámbito de la educación física. El impacto más amplio de esta legislación, su contribución a crear prácticas e instituciones sociales más equitativas y justas fue, sin duda, justa y necesaria. Sin embargo, por lo que respecta a la educación física, sobre todo en América del Norte, se asumió que los programas coeducativos serían más equitativos que los programas que segregaban al alumnado por sexo, una asunción que Vertinsky (p. 378) considera que no era segura, porque “el hecho de que el acceso fuera igual no garantizaba que la participación también lo fuese”. Lo que provocó la legislación antisexistista fue que se pusiera a los chicos y las chicas juntos en unas clases de educación física que se organizaban según las normas y los estándares de los chicos, lo que inevitablemente aportó argumentos a los que se oponían a la legislación por la igualdad de oportunidades en el sentido de que las mujeres eran “el sexo débil”. Incluso cuando la legislación se planteaba formas que apoyaban la educación física coeducativa pero ofrecía bastantes exenciones para permitir que se continuasen aplicando programas diferenciados (como fue el caso de la Ley de discriminación por razón de sexo promulgada el 1975 en Inglaterra), este punto de inflexión conllevó que se comparase directamente la educación física de los chicos y de las chicas, y de esta manera se sembró la semilla de la misma historia de siempre.

Vertinsky (1992, pp. 378-379) expone los elementos básicos que caracterizan el discurso tradicional de manera persuasiva y bastante pormenorizada. Lo que era decepcionante, señala, era que “si las chicas no aprovechaban las oportunidades de juego era porque tenían una ‘mala’ actitud”. Era culpa de las chicas que no les gustase la actividad física vigorosa, que no quisiesen competir para ganar, que evitasen el contacto físico, que valorasen más estar con los amigos que formar parte del equipo ganador y que dejasen de hacer educación física en una proporción cada vez mayor a medida que avanzaban en la educación secundaria. Tal como señala Vertinsky, se esperó a que fuesen los profesores los que llevarsen a cabo esta reforma. Pero los profesores que habían enseñado y habían sido formados en centros donde solo había chicos o solo había chicas, o incluso los que estaban comprometidos con la educación

physical education, struggled in practice to treat all students the same, as the equal opportunities rhetoric seemed to imply.

Much of the research Vertinsky cites in this 1992 paper already recognised the simplicity of the practices that seemed to flow from this well-intentioned legislation. On the basis of this work she was able to write that

*Efforts to promote participation tend to severely underestimate the ways that girls' perceived opportunities are already bounded by previous socialization into play and sport from early childhood, the level of support from parents, peers, and teachers (especially in the primary years), and economic opportunity, class, and race" (Vertinsky, 1992, p. 385)*

Despite the efforts of generations of feminist researchers who have tried to shift the terms of the narrative from blaming girls to recognition of a complex interaction of factors centred on the patriarchal order, the same old narrative has resisted and persisted. As a case in point, the Women's Sport and Fitness Foundation (2010) in the UK produced a 'fact sheet' that shows how firmly entrenched is the basic outline of the same old narrative. The 'fact sheet' summarises headline results from a range of surveys of young people in the UK conducted between 2007 and 2010. The reporting follows more or less the same theme of showing that girls are less active than boys, more girls than boys decline in activity more dramatically during adolescence, girls believe boys' activities to be more important, and that girls see exercise as a way of becoming and being thin.

Our purpose in this paper is to show how the same old story about girls and physical education is maintained and reproduced by many of the researchers who study this topic, and by sections of the media who report on some of this research. We are concerned about the perpetuation of the same old story in the work of researchers and the reporters of this research in the popular press and other media outlets because we think it is this group who should be leading the challenge to change this narrative. We believe we need to understand the extent of the contribution researchers of girls and physical education make to the same old story if we are to contribute to a process of bringing about change for the better for all girls.

We begin by summarising the collective knowledge from social, pedagogical and historical research on girls and physical education

física coeducativa, en la práctica se esforzaban para tratar a todos los alumnos de la misma forma, tal como parecía que implicaba la retórica de la igualdad de oportunidades.

Casi todos los trabajos de investigación que cita Vertinsky en su escrito de 1992 ya reconocían la simplicidad de las prácticas que parecían derivarse de esta legislación bienintencionada. Basándose en estas obras, la autora pudo afirmar lo siguiente:

Los esfuerzos orientados a promover la participación tienden a infravalorar fuertemente las maneras que tienen las chicas de percibir las oportunidades de participar que ya están atadas a la socialización en el juego y el deporte desde la primera infancia, al grado de apoyo de los padres, los compañeros y los maestros (sobre todo durante la primaria) y a las oportunidades económicas, la clase social y el grupo étnico (Vertinsky, 1992, p. 385)

A pesar de los esfuerzos de varias generaciones de investigadoras feministas que han intentado cambiar los términos del discurso pasando de culpar a las chicas a reconocer una compleja interacción de factores centrados en el orden patriarcal, los viejos prejuicios han resistido y han persistido. Concretamente, la Fundación para el Deporte y el Condicionamiento Físico de las Mujeres (2010) del Reino Unido llevó a cabo un estudio que muestra el profundo arraigo del discurso tradicional. El estudio resume los resultados más destacados de toda una serie de encuestas hechas a jóvenes del Reino Unido entre 2007 y 2010. El informe sigue en la línea de demostrar que las chicas son menos activas que los chicos, que más chicas abandonan la actividad física durante la adolescencia y de manera más evidente, que las chicas creen que las actividades de los chicos son más importantes y que las chicas ven el ejercicio como una manera de adelgazarse y permanecer delgadas.

La finalidad de este artículo es mostrar de qué forma muchos científicos que estudian el tema y las secciones de los medios de comunicación que informan sobre estas investigaciones mantienen y reproducen la visión habitual sobre las chicas en el ámbito de la educación física. Nos preocupa que se perpetúe esta visión en las obras de los investigadores y de los periodistas que cubren esta investigación para la prensa y otros medios, porque pensamos que es precisamente este grupo el que debería liderar el reto de cambiar este enfoque. Tenemos que comprender en qué medida los investigadores sobre la educación física de las chicas promueven el enfoque tradicional, si debemos contribuir a un proceso que implique un cambio en positivo.

Empezaremos resumiendo los conocimientos colectivos procedentes de la investigación social, pedagógica e histórica sobre las chicas y la educación física mediante la visión



overviewed by Flintoff and Scraton in 2006, before going on to examine some of the research literature post-2006 that we think reproduces the same old story in a variety of ways, typically by being unaware of or perhaps deliberately omitting what is clearly shown by the Flintoff and Scraton chapter and other sources to be already known about this topic. Next we present a case study of the treatment of the report of a large-scale study in England by the media to show not only that newspapers and other media outlets are parasitic upon research but that they also invariably simplify, sensationalise and misrepresent the findings of studies of girls and physical education. In our conclusion we attempt to understand some of the trends in this research, some of the reasons why it perpetuates the same old story, and what might be done to address this problem.

### **The same old story: the evidence**

While most peer reviewed publications on girls and physical education provide short reviews of previously published research, Flintoff's and Scraton's (2006) chapter in the Handbook of Physical Education is one of the few detailed reviews of research on this topic. That said, the review is selective and has a particular focus, on curriculum, teachers, teaching and teacher education, and girls' perceptions and experience, these being the three main dimensions of pedagogy. And reflecting the location of its authors, both geographically and paradigmatically, the chapter places its main emphases on English-language publications in Europe and the UK and includes studies that are mainly informed by some version of feminist theory. It is, nevertheless, the only recent comprehensive published review of what we have learned from research about girls and physical education and as such provides us with a valuable resource to interrogate our argument about the same old story.

Before they begin to review the pedagogical research on girls and physical education, Flintoff and Scraton remind us that there is a considerable historical literature on this topic and indeed that women played a significant leadership role in the development of physical education in the UK and elsewhere since at least the end of the nineteenth century. The 'female tradition', as Fletcher (1984) dubbed it, was always controversial since girls' and women's

general que dieron Flintoff y Scraton el año 2006, antes de continuar examinando la bibliografía de investigación posterior a 2006, que pensamos que reproduce la misma historia de siempre de diversas maneras, por no ser consciente o quizás por omitir deliberadamente aquello que demuestran claramente tanto el capítulo de Flintoff y Scraton como otras fuentes conocidas sobre el tema. Después presentaremos un estudio de caso sobre el tratamiento que realizan los medios de comunicación sobre el informe de un estudio a gran escala llevado a cabo en Inglaterra para demostrar no solo que los diarios y otros canales de información parasitan las investigaciones, sino también que simplifican, sensacionalizan e infrarepresentan de manera invariable los descubrimientos de los estudios sobre las chicas y la educación física. En la conclusión intentaremos comprender algunas de las tendencias de este campo de investigación y algunas de las razones de la perpetuación de la misma historia de siempre y veremos qué se puede hacer para abordar este problema.

### **La misma historia de siempre: las pruebas**

Mientras que la mayor parte de las publicaciones de impacto sobre las chicas y la educación física ofrecen revisiones abreviadas de trabajos de investigación publicados anteriormente, el capítulo de Flintoff y Scraton (2006) en el libro *Handbook of Physical Education* es uno de los pocos análisis pormenorizados sobre este tema. Dicho esto, el análisis es selectivo y se centra particularmente en el currículo, los profesores, la enseñanza y la formación del profesorado, y las percepciones y la experiencia de las chicas, siendo estas las tres dimensiones principales de la pedagogía. Y, como reflejo de la posición de los autores (tanto desde el punto de vista geográfico como paradigmático), el capítulo pone énfasis sobre todo en las publicaciones en lengua inglesa aparecidas en Europa y el Reino Unido, e incluye estudios elaborados principalmente con alguna versión de la teoría feminista. Sin embargo, es el único análisis completo reciente de lo que hemos aprendido de la investigación sobre las chicas y la educación física, y, por lo tanto, podemos considerarla una herramienta valiosa para plantearnos interrogantes sobre la cuestión que tratamos.

Antes de empezar a analizar la investigación pedagógica sobre las chicas y la educación física, Flintoff y Scraton nos recuerdan que hay bastante bibliografía histórica sobre este tema y que ciertamente el papel de las mujeres como protagonistas del desarrollo de la educación física fue significativo en el Reino Unido y en otros sitios desde, como mínimo, finales del siglo XIX. La "tradición femenina", en palabras de Fletcher (1984), fue siempre controvertida porque la participación de las chicas y las mujeres en formas

participation in organised forms of physical activity such as gymnastics and some sports challenged deep-seated social mores about masculinity and femininity. This overview of historical studies also reminds us that the issues surrounding girls and physical education have a long history in education systems amounting to over a century and a half in some countries. This point is important for our argument about the same old story because it has over time become deeply ingrained in the collective consciousness of populations, including the institutions that prepare teachers of physical education and that develop sports. There can be no question that, while some things may have changed over this century or more in terms of girls and physical education, there have also been important continuities between past and present that are well-established and thus very powerful.

Flintoff and Scraton note a general trend in the research on girls and physical education reflected in the pedagogy literature more broadly, which is a shift of the attention of researchers from concerns about teachers, teaching and teacher education, to curriculum and more recently to learners and learning (Kirk, 2010). This is another significant outcome of their review, since the papers they cite in relation to girls' perceptions and experiences of physical education date with only one or two exceptions from 2000. In other words, we know more about teachers and the curriculum in relation to this topic than we do about girls themselves. While we think there is some published work from the early to mid-1990s that Flintoff and Scraton did not include, nevertheless we might pause to wonder why it has taken researchers so long to consider it important to listen to the voices of girls.

Their review of studies of teachers, teaching and teacher education and of curriculum provides some important insights. One of the most significant is that gender inequalities and stereotyping are part of teachers' own experiences both of their school physical education and sport participation and their education as physical education student teachers. These are, moreover, powerful normalising processes that individuals can challenge only at personal risk and cost. Teachers are then among the primary agents for reproducing existing gender relations in physical education, not as individual choices they make but as part of wider, sedimented and powerful institutional processes. Unsurprisingly, then, Flintoff

de actividad física organizadas como la gimnasia y algunos deportes desafiaban costumbres sociales muy arraigadas sobre la masculinidad y la feminidad. Esta visión de conjunto de los estudios históricos también nos recuerda que las cuestiones sobre las chicas y la educación física tienen una historia en los sistemas educativos que se remontan a más de un siglo y medio atrás en algunos países. Este punto es importante para nuestra argumentación sobre la misma historia de siempre, porque con el tiempo los esquemas preestablecidos se han ido engranando hondamente en la conciencia colectiva de las poblaciones, incluidas las instituciones que preparan a profesores de educación física y que desarrollan el deporte. Es indudable que, mientras algunas cosas pueden haber cambiado en este siglo y pico en las condiciones de las chicas y la educación física, también ha habido continuidades importantes entre el pasado y el presente que están bien establecidas y, por lo tanto, son muy poderosas.

Flintoff y Scraton observan una tendencia general en la investigación sobre las chicas y la educación física que se refleja más ampliamente en la bibliografía pedagógica. Se trata de un cambio en el foco de atención de los investigadores, que ha pasado de centrarse en cuestiones sobre los profesores, la enseñanza y la formación del profesorado a centrarse en el currículo y, más recientemente, en las alumnas y el proceso de aprendizaje (Kirk, 2010). Este es otro resultado importante de su revisión, ya que los artículos que citan en relación con la percepción y la experiencia de las chicas en la educación física datan, con solo un par de excepciones, del año 2000. En otras palabras, sabemos más cosas sobre los profesores y el currículo que sobre las mismas chicas. A pesar de conocer la existencia de algún trabajo de comienzos o mediados de los 90 que Flintoff y Scraton no incluyeron, nos preguntamos por qué los investigadores han tardado tanto en considerar que era importante escuchar las voces de las chicas.

Esta revisión de los estudios sobre los profesores, la enseñanza y la formación del profesorado y del currículo aporta algunas ideas importantes. Una de las más significativas es que las desigualdades y los estereotipos por razón de sexo forman parte de las experiencias de los profesores, tanto por la educación física y la participación en el deporte que experimentaron en la escuela como por su formación como estudiantes para pasar a ser profesores de educación física. Además, estos son procesos normalizadores poderosos que solo podemos desafiar individualmente. Por lo tanto, los profesores son unos de los agentes principales a la hora de reproducir las relaciones de género existentes en la educación física, no por sus elecciones individuales sino como parte de procesos institucionales más amplios, sedimentados y poderosos. No sorprende que Flintoff y Scraton destaquen investigaciones

and Scraton note research which suggests male and female teachers practice slightly different teaching styles, with women engaging with girls in more interpersonal ways, in contrast to male teachers' more direct instructional styles. Their review shows the vitally important role teachers play as models of gendered behaviour for both girls and boys, and how hard it is to change these behaviours, even when teachers themselves recognise that there is an issue and willingly engage in change processes.

The curriculum represents a further topic of study for researchers of girls and physical education. Flintoff and Scraton note that this research is strongly influenced by the historical legacy of separate sex classes and high levels of differentiation of activities deemed to be suitable for girls and for boys, leading to strongly entrenched practices of 'gender-appropriate' physical activities in the curriculum. They show that differentiation of activities has continued even when initiatives such as the National Curriculum Physical Education in England presented opportunities to offer alternatives. At the same time, and drawing on US research dating from the mid-1980s around the 1972 Title IX development, they show that legislation requiring girls and boys to be taught the same activities together in co-educational classes is not necessarily a step forward in equal opportunities for girls. They cite research that shows boys dominate co-ed classes, and that perspectives on the gender-appropriateness of activities remain in place.

Returning to the focus on girls, Flintoff and Scraton show that the research reports considerable variability of experiences and perceptions, suggesting there is no homogenous 'girl' who shares the same experiences and perceptions as her peers. Some girls say they like physical education and some say they do not. Some girls like some activities and others different activities. Citing their own research reported in 2001, Flintoff and Scraton claimed that girls' participation in sport is problematically low, though again there was much variability in terms of intensity and extent of participation. Other research they cite showed that, for girls who do wish to participate in sport, compromises are often required in terms of the construction of their feminine and sexual identities. Despite the variability these studies of girls' experiences and perceptions reveal, Flintoff

que sugieren que los profesores y las profesoras practican estilos de enseñanza ligeramente distintos: las mujeres se relacionan con las chicas de manera mucho más interpersonal, mientras que los hombres optan por estilos de enseñanza más directos. La revisión que hacen estas autoras muestra que el papel de los profesores como modelos de comportamiento de género tanto para los chicos como para las chicas es de una importancia vital y muestra también lo difícil que es cambiar estos comportamientos aunque los mismos profesores reconozcan que hay un problema y quieran participar en el proceso de cambio.

El currículo supone un tema de estudio futuro para los que quieran llevar a cabo investigaciones sobre las chicas y la educación física. Flintoff y Scraton señalan que esta investigación está fuertemente influida por el legado histórico de clases separadas y por los altos niveles de diferenciación de actividades que se consideraban adecuadas para chicas y para chicos, lo cual hizo que los programas educativos recogiesen prácticas de actividades físicas "adecuadas según el sexo" fuertemente arraigadas. Demuestran que la diferenciación de las actividades siguió vigente incluso cuando algunas iniciativas, como el Programa de educación física nacional en Inglaterra, supusieron una oportunidad para ofrecer alternativas. Al mismo tiempo, si nos remitimos a las investigaciones llevadas a cabo en EEUU desde la mitad de la década de 1980 en relación con el desarrollo del Título IX de 1972, estas muestran que la legislación que exige que la enseñanza de las mismas actividades sea común en las clases coeducativas no es necesariamente un paso adelante en la igualdad de oportunidades para las chicas. Los autores citan investigaciones que demuestran que los chicos dominan las clases coeducativas y que las perspectivas sobre la idoneidad de las actividades según el género siguen como estaban.

Volviendo a las chicas, Flintoff y Scraton muestran que hay una variabilidad considerable de experiencias y percepciones, lo que sugiere que no hay ninguna "chica" homogénea que comparta las mismas experiencias y percepciones que sus compañeras. Algunas chicas dicen que les gusta la educación física y otras que no les gusta. A algunas chicas les gustan determinadas actividades y a otras chicas, otras actividades. Citando su propia investigación, documentada el año 2001, Flintoff y Scraton afirmaban que la participación de las chicas en los deportes es problemáticamente baja, aunque nuevamente encontraron mucha variabilidad por lo que respecta a la intensidad y el grado de participación. Otras investigaciones de que se habla demostraban que las chicas que *quieren* participar en los deportes generalmente deben sacrificar parte de la construcción de su identidad femenina y sexual. A pesar de la variabilidad que revelan estos estudios sobre las experiencias y las percepciones de las chicas, según afirman Flintoff y Scraton,



and Scraton claim they also show that girls are constructed by others, including their teachers and their peers, as inferior to males in physical education and sport contexts. They also claim, citing work published in 2002 and 2003, that research had only just begun to consider the experiences and perceptions of girls from different ethnic, religious and social class backgrounds and how their opportunities to be physically active may be shaped by school, family and community. They cite the need for research on 'difference and diversity' as a future focus of studies of girls, gender and physical education.

We suggest that, whatever other merits it possesses, this analysis of the research literature by Flintoff and Scraton provides us with a very helpful means of interrogating the accuracy of our argument about the same old narrative. It provides us with one place to visit to determine whether and to what extent a researcher's claims to originality for their research focus on girls and physical education is credible. This is particularly the case for research carried out after the publication of this chapter in 2006. But it is also the case for some research conducted before this in so far as Flintoff and Scraton provide us with a sense of the critical mass of studies that have investigated particular aspects of pedagogy. Of special interest to us is the absence in their review of studies of interventions in schools that took all three aspects of pedagogy (learning, teaching and curriculum) together, as the organising centre for physical education.

A review of studies of girls and physical education since Flintoff and Scraton wrote their 2006 piece (sometime in 2004 or 2005) shows two distinct trends. The first is that researchers have indeed begun to answer the call to investigate issues of intersectionality, difference and diversity. The second is that some of the more recent research is located within the discourse of physical activity and public health, much of it utilising public health research protocols centred on interventions.

A need to understand the topic of girls and physical education intersectionally, as we noted earlier, was identified by Vertinsky in her 1992 paper. Some researchers responded to this call. Oliver and Lalik (2000; 2001; 2004) found that the intersections of race and gender were critical to how girls were learning to think about their bodies and recommended that teachers and researchers

también aseguran que las chicas son vistas por otros, incluyendo a sus profesores y compañeros, como inferiores respecto a los chicos en los contextos de la educación física y el deporte. Estas autoras también afirman, citando sus obras publicadas en 2002 y en 2003, que la investigación apenas ha empezado a considerar las experiencias y percepciones que tienen las chicas de diferentes entornos étnicos, religiosos y sociales, y cómo sus oportunidades de ser activas físicamente pueden ser modeladas por la escuela, la familia y la comunidad. Se refieren también a la necesidad de investigar sobre "diferencia y diversidad" como punto de interés para futuros estudios sobre chicas, género y educación física.

Pensamos que, sean cuales sean sus otros méritos, este análisis de la bibliografía de las investigaciones de Flintoff y Scraton nos resulta muy útil para poner en duda la exactitud de nuestro argumento sobre el mismo viejo discurso. Nos da un punto de referencia para determinar si el reclamo de originalidad de un investigador por su investigación centrada en las chicas y la educación física es creíble y hasta qué punto lo es. Se trata sobre todo del caso de la investigación llevada a cabo después de la publicación de este capítulo el año 2006. Pero también es el caso de algunas investigaciones llevadas a cabo antes de que Flintoff y Scraton nos ofrecieran una idea de la masa crítica de estudios que han investigado aspectos concretos de la pedagogía. Para nosotros tiene un interés especial el hecho de que en sus análisis no se trataran las intervenciones en escuelas que consideraban conjuntamente los tres aspectos de la pedagogía (aprendizaje, enseñanza y currículo), como centro organizador de la educación física.

Si analizamos los estudios sobre las chicas y la educación física llevados a cabo desde que Flintoff y Scraton escribieron su obra en 2006 (por lo tanto, en algún momento entre 2004 y 2005) se aprecian dos tendencias bien diferenciadas. La primera es que los investigadores han empezado ciertamente a dar respuesta a la necesidad de investigar cuestiones transversales, de diferencia y de diversidad. La segunda es que algunas de las investigaciones más recientes se sitúan entre el discurso de la actividad física y la salud pública, muchas de las cuales utilizan protocolos de investigación del ámbito de la sanidad pública centrados en las intervenciones.

La necesidad de comprender el tema de las chicas y la educación física de manera transversal, como hemos dicho antes, fue identificada por Vertinsky en su obra de 1992. Algunos investigadores dieron respuesta a esta observación. En opinión de Oliver y Lalik (2000; 2001; 2004) las cuestiones raciales y de género determinaban de manera fundamental como las chicas aprendían a pensar sobre su cuerpo, y recomendaban que los profesores y los investigadores intentasen

try to understand how this intersection influences girls' health-related choices. Benn and her colleagues (see eg. Benn et al, 2011) have developed a line of research that has explored the experiences of Muslim girls in physical education in the UK and Greece. A paper by Azzarito and Solmon (2006) repeated the call for the exploration of intersectionality and difference, as did Flintoff and Scraton in their 2006 chapter. Azzarito and Solmon (2006) reported that young people's meanings about the gendered body intersected with the racial body and functioned to circumscribe girls' orientations toward and access to physical activities. They claimed that constructing more equitable physical education contexts and non-tolerance of sexism and racism should feature prominently in any physical education intervention.

Unfortunately, none of this work in physical education is cited or acknowledged in more recent studies of girls and intersectionality from a public health perspective. For instance, Grieser et al. (2006), as part of the *Trial for Activity in Adolescent Girls (TAAG)* programme, described an 'exploratory study' that compared African American, Hispanic and Caucasian girls. What they found in terms of the girls' attitudes, preferences and practices in relation to physical activity was already in the literature. They concluded that other factors besides ethnicity impact on attitudes to, and preferences and practices for, physical activity. They also noted that girls may benefit best from interventions designed specifically for them, another point that was already well-established in the literature on girls and physical education. In a related publication reporting findings from the TAGG programme, Barr-Anderson et al. (2008) noted that TAAG resulted in only modest improvements in girls' PA after 3 years and the improvement was only observed among girls who had been exposed to the intervention during their entire middle school experience.

In another study, Taylor et al. (2008) undertook an investigation of African-American and Latino middle school girls on the premise that "more data are needed to better understand factors related to physical activity participation in adolescent girls" (p. 67). They concluded that "fun, social support, and concern with body image facilitated participation in activity. In contrast, negative experiences in physical education classes, concerns about appearance after activity, and lack of opportunity impeded participation in activity" (p. 67). They cite none of the

comprender como esta confluencia de factores influye en las decisiones que toman las chicas por lo que respecta a su salud. Benn y sus colaboradores (ver p. ej., Benn et al., 2011) han desarrollado una línea de investigación que ha estudiado a fondo las experiencias de chicas musulmanas en el ámbito de la educación física en el Reino Unido y en Grecia. Un artículo de Azzarito y Solmon (2006) repetía la necesidad de estudiar la transversalidad y la diferencia, igual que hicieron Flintoff y Scraton en su capítulo. Azzarito y Solmon (2006) aducían que el significado que tenía para los jóvenes el cuerpo dotado de género interactuaba con el cuerpo racial y servía para circunscribir tanto la orientación de las chicas hacia las actividades físicas como el acceso que tenían a estas. Afirmaban que el diseño de contextos de educación física más equitativos y el hecho de no tolerar el sexismo y el racismo deberían prevalecer de manera especial en cualquier intervención relacionada con la educación física.

Desgraciadamente, en los estudios más recientes sobre las chicas y la transversalidad no se cita ni se reconoce ninguna de estas obras relacionadas con la educación física desde una perspectiva de salud pública. Por ejemplo, Grieser et al. (2006) describían, como parte del programa *Trial for Activity in Adolescent Girls (TAAG)*, un "estudio exploratorio" que comparaba chicas afroamericanas, hispanas y caucásicas. Lo que descubrieron sobre las actitudes, preferencias y prácticas de las chicas, por lo que respecta a la actividad física, ya estaba recogido en la literatura especializada. Concluyeron que hay otros factores más allá de los étnicos que influyen en las actitudes y las preferencias hacia la práctica de actividades físicas. También observaron que las chicas se benefician más de las intervenciones diseñadas especialmente para ellas, otro punto que también estaba bien establecido en la literatura sobre las chicas y la educación física. En una publicación sobre el tema que informaba de los descubrimientos del programa TAGG, Barr-Anderson et al. (2008) observaban que el TAAG solo producía mejoras modestas en la actividad física de las chicas una vez pasados tres años y que la mejora solo se observaba entre chicas que habían sido expuestas a la intervención durante toda la educación secundaria.

En otro estudio, Taylor et al. (2008) llevaron a cabo una investigación sobre escolares afroamericanas e hispanas con la premisa que "se necesitan más datos para comprender mejor los factores relacionados con la participación en las actividades físicas de las adolescentes" (p. 67). Concluyeron que "la diversión, el apoyo social y la preocupación por la imagen corporal facilitaban la participación en la actividad. En cambio, las experiencias negativas en las clases de educación física, la preocupación por el aspecto que tienen después de hacer la actividad y la falta de oportunidades impedían su participación" (p. 67). No citan ninguna de



literature reviewed by Flintoff and Scraton that had already established these factors, and report these findings as if they are new and original insights.

One of the earliest studies of physical education and physical activity levels from a public health perspective accidentally (as it were) stumbled across gender differences. McKenzie et al. (2004) reported the findings of the two yearlong Middle School Physical Education Intervention (M-SPAN) project which was among the first to promote the notion of Moderate to Vigorous Physical Activity (MVPA) as the 'gold standard' outcome, noting "A disappointing finding was that the physical activity increase for girls was not statistically significant ( $P < 0.08$ ). This occurred despite the vast majority of PE classes being coeducational, permitting boys and girls to be exposed to the same teaching methods in the same classes" (p. 1386). Since girls were not the focus of the study then it is perhaps not surprising that there is no research literature included on girls and physical education. This absence did not prevent McKenzie et al proposing that "this result suggests additional intervention strategies may be needed for girls, such as including activities more preferred by girls, single-sex activities, and different motivational and instructional techniques" (p. 1386). This was a 'discovery' for McKenzie et al. but it is nonetheless a point already clearly established in the literature.

Further studies have adopted the public health perspective following this lead by McKenzie et al. and the TAGG researchers. An Australian study by Casey et al. (2013) of the Triple G (Girls Get Going) program argued for the importance of recognising that interventions developed in the USA for example may not work in other places such as Australia and thus indigenous Australian programmes are required. A study by Felton et al. (2005) report on the Lifestyle Education for Activity (LEAP) program in which girls were the central focus along with a concern for race and location (urban, suburban, rural). This paper reports a case study of one school's success in promoting physical activity in girls. Some researchers have continued post 2006 and the publication of the Flintoff and Scraton overview to study a range of topics relating to girls and physical education, invariably framed by concerns over low levels of physical activity and rising obesity, sometimes intersectional and sometimes not, that we would argue contribute little in the way of new insights or knowledge, including factors influencing

la literatura revisada por Flintoff y Scraton, quienes ya habían establecido estos factores, y tratan estas conclusiones como si fuesen ideas nuevas y originales.

Uno de los primeros estudios sobre educación física y niveles de actividad física desde una perspectiva de salud pública topó accidentalmente (al parecer) con diferencias de género. McKenzie et al. (2004) refirieron sus hallazgos del proyecto bianual *Middle School Physical Education Intervention* (M-SPAN, intervención en educación física en educación secundaria), que fue uno de los primeros en promover el concepto de *Moderate to Vigorous Physical Activity* (MVPA, actividad física de moderada a vigorosa) como el resultado "gold standard", y observaron que "fue decepcionante descubrir que el incremento de la actividad física entre las chicas no era estadísticamente significativo ( $P < 0.08$ ). Y eso a pesar de que la gran mayoría de las clases de EF eran coeducativas, lo que permitía que los chicos y las chicas se expusiesen a los mismos métodos pedagógicos en las mismas clases" (p. 1386). Puesto que las chicas no eran el objeto del estudio, quizá no resulta sorprendente que no se incluya literatura referente a la investigación sobre las chicas y la educación física. Esta ausencia no evitó que McKenzie et al. propusiesen que "este resultado sugiere que quizá haya que diseñar estrategias de intervención complementarias para las chicas, como el hecho de incluir actividades que les gusten más, actividades donde la participación no sea mixta y diversas técnicas de enseñanza y motivación" (p. 1386). Aunque para McKenzie et al. eso fue todo "un descubrimiento", es un punto que la literatura especializada ya recoge bien

Otros estudios han adoptado el punto de vista de la salud pública siguiendo la línea de McKenzie et al. y de los investigadores del programa TAGG. Un estudio australiano llevado a cabo por Casey et al. (2013) sobre el programa de la triple G (Girls Get Going) trata la importancia de reconocer que las intervenciones desarrolladas en USA, por ejemplo, podrían no funcionar en otros lugares, como Australia, y que se tendrían que diseñar programas específicamente australianos. Un estudio de Felton et al. (2005) expone el programa *Lifestyle Education for Activity* (LEAP, educación continuada para la actividad física), cuyas protagonistas eran las chicas, y que tenía en cuenta los factores de raza y ubicación (urbana, periférica, rural). Este artículo muestra un estudio de caso de una escuela que tuvo éxito en la promoción de la actividad física entre las chicas. Después de 2006 y de la publicación de la visión de conjunto de Flintoff y Scraton, algunos investigadores han continuado estudiando una serie de temas referentes a las chicas y la educación física, determinados invariablemente por la preocupación derivada de la baja actividad física y el aumento de la obesidad, algunas veces de cariz transversal y otras no, que podríamos decir que poco contribuyen a dar forma a los nuevos conceptos o conocimientos, incluidos los factores que influyen en la participación

*girls participation in senior high school physical education courses (Gibbons, 2009), female students' perceptions of gender-role stereotypes (Constantinou et al., 2009), and the effects of choice on the motivation of adolescent girls (Ward et al., 2008) to name a few.*

*These studies and others share in common either the statement of the obvious (eg. 'girls are more motivated when they have choices') or repeat information we already have. Shen et al.'s (2012) ambitious study of urban African-American girls' participation and future intentions towards physical education, which attempts to provide a gendered basis for the theory of planned behaviour by matching it to a feminist post-structuralist perspective, unaccountably fails to cite relevant and appropriate literature that is well known to its authors. Even well-conducted, relatively theoretically sophisticated research such as Hills (2007) ethnographic study of 12 and 13 year old British girls from a range of ethnicities and mostly lower socioeconomic communities repeats, albeit in a highly articulate fashion, insights that have been in the literature represented by the Fintoff and Scraton review for some time. For instance, after a year in the field Hills concluded:*

*The complexity of girls' experiences reinforces the need for the implementation of inclusive teaching practices that can differentiate between the skills and experiences of different girls. The recognition of difference provides a central component of entitlement. These differences, however, are not limited to demarcated social categories such as ethnicity, gender, and disability. This study suggests that inclusive practices are required in girl-only as well as co-educational contexts and across social categories. Within this study, a range of practices that excluded some girls from developing skills were identified and included teasing, marginalisation within games, and the public scaling of bodies. Differentiated practices may necessitate deemphasising competitive outcomes, introducing individualised as well as group approaches to learning, integrating multi-dimensional learning environments, and modifying or adapting physical activities (Hills, 2007, p. 333).*

*At least in this conclusion Hills brings together all three aspects of pedagogy - teachers, learners, and curriculum - to show that no one aspect provides an answer to the 'problem of girls', and that even when we understand the complexity of the issues we are not at the same time handed ready-made solutions.*

de las chicas en programas de educación física en los cursos superiores de enseñanza secundaria (Gibbons, 2009), las percepciones de las estudiantes sobre los estereotipos de género (Constantinou et al., 2009), y los efectos que tiene el hecho de poder escoger en la motivación de las adolescentes (Ward et al., 2008) por citar algunos.

El punto común de estos y otros estudios es que explican lo que es evidente (p. ej. que "las chicas están más motivadas si pueden elegir") o que repiten información de la cual ya disponíamos. El ambicioso estudio de Shen et al. (2012) sobre la participación y las intenciones futuras de las chicas afroamericanas urbanas en cuanto a la educación física, que pretende ofrecer una base de género para la teoría del comportamiento planificado haciéndolo corresponder con una perspectiva feminista postestructuralista postestructuralista, inexplicablemente no cita referencias bibliográficas relevantes y convenientes que los autores conocen bien. Hasta las investigaciones llevadas a cabo correctamente y relativamente sofisticadas desde el punto de vista teórico, como el estudio etnográfico de Hills (2007) sobre chicas británicas de 12 y 13 años de diversas etnias y estratos socioeconómicos mayoritariamente bajos, repiten, aunque presentadas de una forma muy elocuente, ideas que ya hacía tiempo que se encontraban en la literatura especializada representada por el análisis de Flintoff y Scraton. Por ejemplo, después de un año de estudio, Hills concluía el siguiente:

La complejidad de las experiencias de las chicas refuerza la necesidad de implementar prácticas pedagógicas inclusivas que puedan diferenciar entre las habilidades y las experiencias de chicas diferentes. El reconocimiento de la diferencia es un componente fundamental del derecho. Sin embargo, estas diferencias no se limitan a categorías sociales demarcadas como la etnia, el sexo y la discapacidad. Este estudio sugiere que se deben llevar a cabo prácticas inclusivas tanto en ambientes solo de chicas como en contextos mixtos y en las diversas categorías sociales. Dentro de este estudio, se identificó una serie de prácticas que impedían que algunas chicas desarrollasen habilidades e incluían las burlas, la marginalidad dentro de los juegos y la evaluación pública de los cuerpos. Unas prácticas diferenciadas pueden necesitar que se quite peso a los resultados competitivos introduciendo perspectivas individualizadas y grupales a los aprendizajes, integrando entornos de aprendizaje pluridimensionales y modificando o adaptando las actividades físicas (Hills, 2007, p. 333).

Por lo menos en esta conclusión Hills reúne las tres vertientes de la pedagogía (el profesorado, el alumnado y el currículo) para demostrar que ninguna da respuesta al "problema de las chicas" y que, incluso cuando comprendemos la complejidad de las cuestiones, tampoco tenemos a mano soluciones prediseñadas. Desgraciadamente, cuando los

Unfortunately, when researchers such as Hills reveal this complexity, the response from other stakeholders, such as politicians, policy-makers and funding organisations, is to look for ready-made solutions. A key agency in this process of simplification and thus a key contributor to the perpetuation of the same old story is the media.

### **Researchers and a parasitic media: a case in point**

The reproductive cycle of the same old narrative is maintained; we suggest, by research that appears to be neither regularly nor systematically informed by the collective body of previously produced and published knowledge about girls, gender and physical education. The research community does not accomplish this feat alone however. It is considerably aided in maintaining the same old narrative by a parasitic media. To illustrate how the media comes in to play on the question of girls and physical education we will use a brief case study to make our point. The report we use to illustrate claim is *Changing the Game for Girls*, published by the UK-based Women's Sport and Fitness Foundation (WSFF) in May 2012. The study was carried out in partnership with the high-profile UK-based organisations the Youth Sport Trust and the Institute for Youth Sport (IYS) at Loughborough University. The following statement by the lead organisation's Chief Executive provides an insight into how the WSFF position the report:

This report presents new research that offers us the opportunity to begin to understand the causes of low levels of physical activity among girls. The project (the largest of its kind ever carried out in the UK) explores the views of girls – and boys – about physical activity, sport and PE, and the influence of schools, friends and families. It also includes interviews with parents and PE teachers. Importantly, the research points clearly to what can be done to help more girls get and stay active (Sue Tiball, CE, WSFF, 2012, p. 1).

The claim is made that this is new research, and as such offers a beginning in the process of understanding girls' situations with respect to physical activity. It further claims it is distinctive due to its size and because it offers girls and boys an opportunity to be heard. Moreover as Tiball writes, 'importantly',

investigadores como Hills revelan esta complejidad, la respuesta de otras partes interesadas, como los políticos, los responsables de aprobar políticas, las organizaciones encargadas de la financiación, es buscar soluciones empleadas previamente. Un agente clave en este proceso de simplificación y, por lo tanto, un ente que contribuye de manera clave a perpetuar el discurso tradicional son los medios de comunicación.

### **Investigadores y medios de comunicación parasitarios: un ejemplo**

Se mantiene el ciclo reproductivo del discurso establecido y pensamos que se debe a investigaciones que no están al caso de manera regular ni sistemática del corpus colectivo de conocimientos previamente producidos y publicados sobre las chicas, el género y la educación física. A pesar de todo, no es solo la comunidad de estudio la responsable. Le ayudan de manera considerable a mantener la misma narrativa de siempre unos medios de comunicación parasitarios. Para ilustrar como entran en juego los medios en la cuestión de las chicas y la educación física, usaremos un breve estudio de caso para defender nuestro argumento. El informe que emplearemos para ilustrarlo es *Changing the Game for Girls* (cambiar el juego para las chicas), publicado por la Women's Sport and Fitness Foundation (WSFF), con sede al Reino Unido, en mayo de 2012. El estudio se llevó a cabo en colaboración con las prestigiosas organizaciones británicas Youth Sport Trust (YST) y el Institute for Youth Sport (IYS) de la Universidad de Loughborough. La declaración siguiente, hecha por la directora ejecutiva de la primera organización, nos da una idea sobre como ubica el informe la WSFF:

Este informe presenta nuevas investigaciones que nos dan la oportunidad de empezar a comprender las causas del bajo nivel de actividad física entre las chicas. El proyecto (el más grande de estas características que se ha llevado a cabo en el Reino Unido) analiza las opiniones de las chicas –y de los chicos– sobre la actividad física, el deporte y la educación física, así como la influencia de las escuelas, los amigos y las familias. También incluye entrevistas con padres y profesorado de educación física. Tiene gran importancia el hecho de que las investigaciones señalen claramente que se puede hacer para ayudar a más chicas a emprender alguna actividad y a mantenerla (Sue Tiball, DE, WSFF, 2012, p. 1).

Se afirma que es una investigación "nueva" y que, por lo tanto, ofrece *un punto de partida* en el proceso de comprender las situaciones de las chicas por lo que respecta a la actividad física. Más adelante afirma que se caracteriza por sus dimensiones y por ofrecer a las chicas y a los chicos una oportunidad de ser escuchados. Además, Tiball escribe



*the study provides insights into how to overcome the problems it identifies. None of the claims made in the statement quoted are strictly accurate, and in some cases they seriously misrepresent much of the previous research that has been conducted.*

*As we noted, Flintoff and Scraton's (2006) overview shows factors affecting girls' situations with respect to physical education and physical activity have been in the public domain increasingly since at least the middle to late 1980s. Moreover, as their review shows, there have been at least as large scale studies conducted previously, and a number these studies that pre-date the 2012 WSFF report have also given girls and boys opportunities to be heard. Neither is its claim to focus on how to overcome the problem of girls' physical education original, notwithstanding the production of a 'toolkit' for teachers, when set beside a whole line of other interventions including activist research with girls. Finally, what the study claims to have discovered with respect to girls' and boys', parents' and teachers' views about physical activity, sport and physical education, including the influence of schools, friends and family, is not news. These insights, as we noted, have been in the research literature for at least two decades or more.*

*Perhaps, and arguably, the single most notable feature of this study is that it states in more explicit terms than is often the case that school physical education as a curriculum topic and teachers as agents are very much to blame for many girls' unwillingness to participate. And indeed it is this point that was picked up in numerous media stories reporting the research on the day of the Report's release. Jane Hughes (2012) for the British Broadcasting Corporation (BBC) web site headlined her article with the statement that 'Schools urged to make PE more attractive to girls', while Emma Birchley (2012) for Sky News rather more dramatically wrote that 'PE puts half of girls off exercise for life'. Katherine Faulkner (2010) for the Daily Mail was somewhat more loquacious with her headline of 'Grubby changing rooms and embarrassment at getting sweaty in front of boys mean PE lessons are putting girls off exercise for life'. The Independent journalist Richard Garner (2012), meanwhile, focused on a different finding, that 'Unfeminine' school sports leave girls on the sidelines', while his colleague Harriet Walker (2012), with her commentary on these news stories, blamed 'the psychotic gym teachers'.*

que “es importante la manera en que” el estudio ofrece ideas sobre cómo superar los problemas que identifica. Ninguna de las demandas realizadas en el texto citado son cuidadosas y en algunos casos incluso infrarepresentan de manera notable muchas de las investigaciones llevadas a cabo anteriormente.

Tal como hemos observado, la visión de conjunto de Flintoff y Scraton (2006) muestra que los factores que afectan a las situaciones de las chicas por lo que respecta a la educación física y la actividad física han sido cada vez más de dominio público desde mitad o finales de la década de 1980. Además, tal como demuestran sus análisis, ya se habían llevado a cabo estudios similares, y algunos de estos estudios, con una fecha anterior al informe de 2012 de la WSFF, han dado también la oportunidad a las chicas y a los chicos de ser escuchados. Ni tampoco es original su petición de que se focalice la atención en cómo superar los problemas de la educación física de las chicas —a pesar de que sí que ofrecen un “conjunto de herramientas” para los profesores— cuando se deje al margen toda una línea de otras intervenciones, incluida la investigación activista con chicas. Finalmente, aquello que el estudio reclama haber descubierto por lo que respecta a las opiniones de las chicas y los chicos, los padres y los profesores sobre la actividad física, el deporte y la educación física, incluida la influencia de las escuelas, los amigos y las familias, no es nuevo. Tal como hemos afirmado, estas ideas las ha recogido la literatura especializada por lo menos durante dos o más décadas.

Quizá podría argumentarse que la característica más notable de este estudio es que afirma en términos más explícitos de lo que suele ser habitual, que la educación física escolar como contenido curricular y el profesorado como agente tienen mucha culpa de la poca predisposición de las chicas por participar. Y ciertamente eso es lo que recogieron muchas historias de la prensa que cubrían las investigaciones el día que se hizo público el informe. Jane Hughes (2012) tituló su artículo para el web de la BBC “Se exige en las escuelas que hagan la EF más atractiva para las chicas”, mientras que Emma Birchley (2012) fue más radical al escribir para Sky News que “La EF hace que la mitad de las chicas abandonen el ejercicio físico para siempre”. Katherine Faulkner (2010) para el *Daily Mail* se explayó un poco más con su titular: “Unos vestuarios asquerosos y la vergüenza de sudar ante los chicos hacen desistir a las chicas de hacer ejercicio de por vida”. Por su parte, el periodista de *The Independent* Richard Garner (2012) ponía el énfasis en un descubrimiento diferente: “Los deportes escolares ‘poco femeninos’ dejan a las chicas de lado”, mientras que su colega Harriet Walker (2012) daba la culpa “a los psicóticos profesores de gimnasia”.

While this 'insight' may have been news to some of these journalists, calls for radical reform of physical education for girls have been appearing in the research literature for decades. Since this report makes no claims to be an 'academic publication', the lack of references is perhaps, arguably, understandable. But Tiball's introduction, which completely omits to mention any other research on physical education and girls, rather than confirm the originality of this 'new' research, merely feeds the reproductive cycle that lies at the root of the problem of bringing about genuine change that will benefit all girls to lead physically active lives.

Ironically, and to emphasise our point, the IYS conducted another study, covered in January 2005 by Denis Campbell of *The Observer* newspaper under the header 'Ugly games kit turns girls off PE'. Campbell writes of this earlier study:

The findings of the survey, by the Institute of Youth Sport at Loughborough University, will be unveiled this week to the 250 delegates attending Let's Go Girls, the first conference in Britain on how to tackle young females' dislike of school games. The academics conducted research at 111 schools and among almost 11,000 girl pupils aged 11-16. They found that 30 per cent of the girls surveyed did not like their PE kit, and 40 per cent were self-conscious about their bodies. One in five said they only took part in PE because they had to, 15 per cent did not enjoy it and 3 per cent rarely took part. One in five believed that being good at sport was not important for girls and that it was not 'cool' to display sporting prowess. Worryingly, the researchers found that 30 per cent of girls did not think they would be physically active once they left school. They also discovered that girls become progressively more negative towards sport after the onset of puberty (Campbell, 2005).

This passage could easily have come from the 2012 report or its associated media stories. Certainly it is difficult to see from this media report what progress has been made between the 2005 and the 2012 initiatives involving at least some of the same organisations. While we might as researchers cry foul and claim our work has been misrepresented, we think we have seen enough of this kind of media reporting of research-led initiatives surrounding girls and physical education for us as a research community to develop strategies to counteract the parasitic

Mientras algunos de estos periodistas consideraron noticia este 'conocimiento', la literatura especializada hacía décadas que solicitaba una reforma radical de la educación física para las chicas. Como este artículo no pretende ser una 'publicación académica', puede considerarse comprensible, aunque discutible, la falta de referencias. Sin embargo, la introducción de Tiball, que omite completamente la mención de *cualquier* otra investigación sobre la educación física y las chicas, más que confirmar la originalidad de esta 'nueva' investigación lo que hace es alimentar el ciclo reproductivo subyacente a la raíz del problema que supone llevar a cabo un cambio genuino que beneficie a todas las chicas para que lleven una vida físicamente activa.

Irónicamente y para poner de relieve nuestro planteamiento, el IYS llevó a cabo otro estudio, realizado en enero de 2005 por Denis Campbell del diario *The Observer* con el titular "Unos equipos feos hacen que las chicas no tengan interés en la educación física". Campbell escribe sobre este último estudio:

Los resultados de la encuesta llevada a cabo por el Institute of Youth Sport de la Universidad de Loughborough se comunicarán esta semana a los 250 delegados que asistan a la conferencia *Let's Go Girls*, la primera que se celebra en Gran Bretaña sobre cómo abordar el hecho de que a las niñas y las jóvenes no les gusten los deportes escolares. Los académicos llevaron a cabo sus investigaciones en 111 escuelas y entre casi 11.000 alumnos de 11 a 16 años. Descubrieron que al 30 % de las chicas encuestadas no les gustaba su equipación de educación física y que al 40 % les preocupaba su cuerpo. Una de cada cinco decía que solo participaba en las clases de EF porque era obligatorio, a un 15 % no les gustaba y un 3 % casi nunca participaba. Una de cada cinco creía que el hecho de ser buen deportista no era importante para las chicas y que sus destrezas deportivas no las hacían interesantes. Es preocupante el hecho de que los investigadores hayan descubierto que el 30 % de las chicas no creían que serían físicamente activas cuando acabasen la escuela. También descubrieron que las chicas se muestran progresivamente más negativas hacia el deporte a partir de la pubertad (Campbell, 2005).

Este extracto podría haber salido tranquilamente del informe de 2012 o de los artículos aparecidos en la prensa sobre el informe. Ciertamente es difícil ver a partir de este informe de los medios de comunicación el progreso efectuado entre las iniciativas del 2005 y del 2012. Además, algunas de las organizaciones que participaron en la del 2012 son las mismas que en el 2005. Como investigadores, podemos quejarnos y decir que nuestro trabajo se ha infrarrepresentado, pensamos que ya hemos visto bastantes artículos de este tipo sobre iniciativas de investigación acerca de las chicas y la educación física para poder desarrollar, como comunidad de estudio,

*media, to undermine its simplifications and misrepresentations while at the same time getting accurate messages across to the general public as well as key stakeholders.*

## Conclusion

*We cited at some length Patricia Vertinsky's 1992 paper to introduce the same old story about girls and physical education. We think it is significant that this paper is as contemporary now as it was then, over 20 years ago. We think this says much about the stagnation in the field of research on girls and physical education. As we have tried to show in this paper, some responsibility for the maintenance and reproduction of the same old narrative about girls and physical education must be borne by researchers and by the media reporting the findings of their research. We think there are a number of possible explanations for this situation, which suggest in turn potential solutions.*

*First, we think that this topic of study, like the broader field of physical education and sport pedagogy (Kirk, 2010), is marred by poor citation practices and a consequent general lack of systematic building on previously published studies. Perhaps research on girls and physical education has been too small scale, or has failed to be rigorous enough methodologically, so that this research isn't worth citing? But then, even if this was the case, why do successive studies, even those with standard public health designs featuring large numbers of participants, quantification and randomised trials, repeat the findings of previous research that has none of these features? Or perhaps the problem is that researchers from a range of fields, such as physical education and sport pedagogy on the one hand and public health on the other, are unaware of each other's work since they publish in different journals and attend different conferences? While this may be an explanation for poor citation practices, it is not in our view an excuse, since any careful and thorough literature search should bring appropriate published research to light.*

*Second, poor citation practices may lie at the base of the apparently random, scattergun nature of research on girls and physical education. There appear to be few programmes of research and a marked absence of a broader programme of interlocking*

estrategias para contraatacar estos medios de comunicación parasitarios, acabar con sus simplificaciones e infrarrepresentaciones, y hacer llegar mensajes cuidadosos al público en general y a las partes interesadas.

## Conclusión

Citamos extensamente el estudio de Patricia Vertinsky de 1992 para presentar la misma historia de siempre en lo que respecta a las chicas y la educación física. Pensamos que es significativo que este artículo sea tan contemporáneo ahora como lo fue entonces, hace más de 20 años. Pensamos que dice mucho sobre el estancamiento que vive el ámbito de la investigación sobre las chicas y la educación física. Tal como hemos intentado mostrar en el artículo, una parte de la responsabilidad de que se vaya manteniendo y reproduciendo el discurso tradicional por lo que respecta a las chicas y la educación física deben asumirla los investigadores y los medios de comunicación que hacen públicos los descubrimientos de sus investigaciones. Creemos que hay una serie de explicaciones posibles para esta situación, lo que a su vez hace pensar en posibles soluciones.

En primer lugar, creemos que este tema de estudio, así como el ámbito más amplio de la educación física y la pedagogía del deporte (Kirk, 2010), se ve perjudicado por el hecho de que la práctica de citar es pobre por lo que los nuevos estudios carecen de una buena fundamentación en investigaciones publicadas anteriormente. Si la investigación sobre las chicas y la educación física se ha hecho a una escala demasiado pequeña o no ha sido bastante rigurosa desde el punto de vista metodológico, ¿es motivo suficiente para no citarla? Aunque fuera así, ¿por qué los estudios sucesivos (incluso los que tienen un diseño estándar en el ámbito de la salud pública, con un número elevado de participantes, cuantificación y pruebas aleatorias) repiten los descubrimientos de investigaciones anteriores que no tienen ninguna de estas características? ¿O quizá el problema es que los investigadores de ámbitos diversos, como la educación física y la pedagogía del deporte por un lado y la salud pública por el otro, no están al corriente de las obras de los otros por el hecho de publicar en revistas diferentes y asistir a conferencias diferentes? Aunque esto puede explicar las pobres prácticas de citación, pensamos que no es ninguna excusa ya que con una búsqueda atenta y exhaustiva de la bibliografía debería encontrarse la investigación publicada más adecuada.

En segundo lugar, que las prácticas de citación sean pobres se puede deber a la naturaleza aparentemente azarosa y dispersa de la investigación sobre las chicas y la educación física. Por lo visto, hay pocos programas de investigación y una marcada ausencia de un programa más amplio



research studies that could produce genuine developments in practice or, at least, the evidence that could illustrate what is possible in terms of improving the situation for girls and physical education. To facilitate a programmatic approach, we think researchers in the field need to be willing to identify and articulate a shared mission, with common, research-informed goals, vocabulary and methods (Kirk & Haerens, in press). Along with these shared and common values and approaches could come the capacity for researchers to develop a more assertive and collaborative relationship with media individuals and organisations so that the findings of research studies are reported accurately and that the 'news' is highlighted and foregrounded in their reports.

Finally, we do not underestimate the scale of the challenge facing researchers to contribute to improving the situation for girls in physical education. We suggest that, as pedagogues, we must take a pragmatic approach, asking whether we can make a difference for the better, what 'better' would be, and how do we go about this task? Instead of perpetuating the same old story, we need to start with what we know about what does in fact facilitate girls' interest, motivation and learning in physical education. Activist scholars could provide us with a lead to assist in answering the three pragmatist question (eg. Enright & O'Sullivan, 2010, 2012; Fiestte, 2011; Fisetete & Walton 2011; Oliver, Hamzeh & McCaughtry 2009; Oliver & Laliik, 2004; Oliver & Oesterreich, 2013). Through their change-focused research projects, they have identified some of the critical elements that do facilitate girls' engagement with physical education, including being student-centred, creating opportunities for girls to study issues of embodiment, inquiry-based education centred in action, and listening and responding to girls over time. These critical elements allow us to develop programmes that meet the needs of different girls in different contexts, and show that there is no one best highly prescribed way to work with girls. Learning from activist researchers, we conclude with the proposal that a large part of a shared mission for this field of inquiry is that it must become more focused on how we go about improving the situation for girls in physical education, building on what we already know from activist studies and other student-centred interventions.

de estudios de investigación interconectados que pueda generar avances genuinos en la práctica o, por lo menos, que ilustre la posibilidad de mejorar la situación de las chicas y la educación física. Para poder aproximarse de una manera programática, pensamos que los investigadores de este ámbito deben tener la voluntad de identificar y articular una misión compartida con objetivos comunes, planteados en clave de investigación, vocabulario común y métodos comunes (Kirk & Haerens, en prensa). Junto a estos valores y enfoques comunes compartidos debería existir la capacidad de los investigadores de desarrollar una relación más asertiva y colaborativa con los profesionales y los medios de comunicación, para que los descubrimientos de los estudios de investigación se diesen a conocer de manera cuidadosa y que en sus crónicas destacasen lo que es realmente "nuevo".

Finalmente, no infravaloramos la magnitud del reto que deben afrontar los investigadores para contribuir a mejorar la situación de las chicas en el ámbito de la educación física. Sugerimos que, como pedagogos, debemos enfocar la cuestión de manera pragmática, preguntándonos si podemos hacer algo para mejorar, cuál sería la mejora en cuestión y como debemos abordar esta tarea. En lugar de perpetuar la misma historia de siempre, es necesario que empecemos por lo que sabemos sobre los factores que realmente favorecen el interés, la motivación y el aprendizaje de las chicas en el ámbito de la educación física. Los académicos activistas nos podrían ayudar a elaborar una guía que nos ayudase a responder a las tres preguntas pragmáticas (p. ej. Enright & O'Sullivan, 2010, 2012; Fiestte, 2011; Fisetete & Walton, 2011; Oliver, Hamzeh, & McCaughtry, 2009; Oliver & Laliik, 2004; Oliver & Oesterreich, 2013). Mediante sus proyectos de investigación orientados al cambio han identificado algunos de los elementos fundamentales que favorecen la interacción de las chicas con la educación física, como una enseñanza centrada en el alumnado, crear oportunidades para que las chicas estudien cuestiones de personificación, la educación basada en la investigación y centrada en la acción, y escuchar y responder a las chicas a lo largo del tiempo. Estos elementos fundamentales nos permiten desarrollar programas que satisfacen las necesidades de diferentes chicas en contextos diferentes y demuestran que no hay una única manera mejor ni altamente prescrita para trabajar con chicas. Gracias a los aprendizajes que hemos hecho con los investigadores activistas, concluimos que una parte importante de nuestra misión compartida consiste en centrarnos más en cómo podemos mejorar la situación de las chicas en la educación física basándonos en aquello que ya sabemos a través de estudios activistas y otras intervenciones centradas en el alumnado.

## References / Referencias

- Azzarito, L. M., & M. A. Solmon (2006). A Poststructural Analysis of High School Students' Gendered and Racialized Bodily Meanings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 75-98.
- Barr-Anderson, D. J., Neumark-Sztainer, D., Lytle, L., Schmitz, K. H., Ward, D. S., Conway, ... & Pate, R. R. (2008). But I Like PE: Factors Associated With Enjoyment of Physical Education Class in Middle School Girls. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(1), 18-27.
- Benn, T., Dagkas, S., & Jawad, H. (2011). Embodied faith: Islam, religious freedom and educational practices in physical education. *Sport, Education and Society*, 16(1), 17-34. doi:10.1080/13573322.2011.531959
- Birchley, E. (2012). PE 'Puts Half Of Girls Off Exercise For Life.' *Sky News*. <http://news.sky.com/story/14720/pe-puts-half-of-girls-off-exercise-for-life>
- Campbell, D. (2005). Ugly Games Kit Turns Girls Off PE. *The Guardian*. <http://www.guardian.co.uk/uk/2005/jan/16/health.schools>
- Casey, M., Mooney, A., Eime, R., Harvey, J., Smyth, J., Telford, A., & Payne, W. (2013). Linking Physical Education With Community Sport and Recreation: A Program for Adolescent Girls. *Health Promotion Practice*, 14 (5), 721-731. doi:10.1177/1524839912464229
- Constantinou, P., Manson, M., & Silverman, S. (2009). Female Students' Perceptions About Gender Role Stereotypes and Their Influence on Attitude Toward Physical Education. *The Physical Educator*, 66(2), 85-96.
- Enright, E., & M. O'Sullivan (2010). 'Can I Do It in My Pyjamas?' Negotiating a Physical Education Curriculum with Teenage Girls. *European Physical Education Review*, 16(3): 203-222. doi:10.1177/1356336X10382967
- Enright, E., & M. O'Sullivan (2012). Physical Education 'In All Sorts of Corners': Student Activists Transgressing Formal Physical Education Curricular Boundaries. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 255-267.
- Faulkner, K. (2012). Grubby Changing Rooms and Embarrassment at Getting Sweaty in Front of Boys Mean PE Lessons are Putting Girls Off Exercise for Life. *Mail Online*. <http://www.dailymail.co.uk/health/article-2138182/Grubby-changing-rooms-embarrassment-getting-sweaty-boys-mean-PE-lessons-putting-girls-exercise-life.html>
- Felton, G., Saunders, R. P., Ward, D.S., Dishman, R.K., Dowda, M., & Pate, R. R. (2005). Promoting Physical Activity in Girls: A Case Study of One School's Success. *Journal of School Health*, 75(2), 57-62. doi:10.1111/j.1746-1561.2005.tb00011.x
- Fisette, J. L. (2011). Negotiating Power within High School Girls' Exploratory Projects in Physical Education. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 20(1): 73-90. doi:10.1080/13573322.2011.643297
- Fisette, J. L., & T. A. Walton. 2011. 'If You Really Knew Me'...I Am Empowered Through Action. *Sport, Education and Society*, 19(2), 131-152.
- Flintoff, A., & Sheila S. (2006). Girls and Physical Education. In D. Kirk, D. Macdonald & Mary O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 767-783). London: Sage.
- Garner, R. (2012). 'Unfeminine' School Sports Leave Girls on the Sidelines. *The Independent*. <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/unfeminine-school-sports-leave-girls-on-the-sidelines-7704402.html>
- Gibbons, S. L. (2009). Meaningful Participation of Girls in Senior Physical Education Courses. *Canadian Journal of Education*, 32(2), 222-244.
- Grieser, M., Vu, M. B., Bedimo-Rung, A. L., Neumark-Sztainer, D., Moody, J., Rohm Young, D., & Moe, S.G. 2006. Physical Activity Attitudes, Preferences, and Practices in African American, Hispanic, and Caucasian Girls. *Health Education & Behavior*, 33(1), 40-51. doi:10.1177/1090198105282416
- Hills, A. (2006). Playing the Field(s): An Exploration of Change, Conformity and Conflict in Girls' Understandings of Gendered Physicality in Physical Education. *Gender and Education*, 18(5), 539-556. doi:10.1080/09540250600881691
- Hughes, J. (2012). Girls and Sport: Schools Urged to Make PE More Attractive to Girls. *BBC News*. <http://www.bbc.co.uk/news/health-17873519>
- Kirk, D. and Haerens, L. (published on line 2014). New Research Programmes in Physical Education and Sport Pedagogy. *Sport, Education and Society*.
- Kirk, D. (2010). Porquê de investigar: estado atual e tendências futuras nas pesquisas em Educação Física. (Why research matters: Current status and future trends in physical education pedagogy), *Movimento*, 16(2), 11-43.
- McKenzie, T. L., J. F. Sallis, J. J. Prochaska, T. L. Conway, S. J. Marshall, & P. Rosengard (2004). Evaluation of a Two-Year Middle-School Physical Education Intervention: M-SPAN. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 36(8), 1382-1388. doi:10.1249/01.MSS.0000135792.20358.4D
- Oliver, K. L., M. Hamzeh, and N. McCaughtry. 2009. 'Girly Girls Can Play Games/Las Niñas Pueden Jugar También': Co-creating a Curriculum of Possibilities With 5<sup>th</sup> Grade Girls. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(1): 90-110.
- Oliver, K. L., & R. Lalik. 2004. 'The Beauty Walk, This Ain't My Topic': Learning About Critical Inquiry with Adolescent Girls. *Journal of Curriculum Studies*, 36(5), 555-586. doi:10.1080/0022027032000139397
- Oliver, K. L., & R. Lalik (2004). Critical Inquiry on the Body in Girls' Physical Education Classes: A Critical Poststructural Analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(2), 162-195.
- Oliver, K. L., & H. A. Oesterreich (2013). Student-centred Inquiry as Curriculum as a Model for Field-based Teacher Education. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 394-417. doi:10.1080/00220272.2012.719550
- Shen, B., Rinehart-Lee, T., McCaughtry, N., & Li, X. 2012. Urban African-American Girls' Participation and Future Intentions Toward Physical Education. *Sex Roles*, 67(5-6), 323-333. doi:10.1007/s11199-012-0179-6
- Taylor, W. C., Yancey, A. K., Leslie, J., Murray, N. G., Cummings, S. S., Sharkey, ... McCarthy, W. J. (2000). Physical Activity Among African American and Latino Middle School Girls: Consistent Beliefs, Expectations, and Experiences Across Two Sites. *Women & Health*, 30(2) 67-82. doi:10.1300/J013v30n02\_05
- Vertinsky, P. A. (1992). Reclaiming Space, Revisioning the Body: The Quest for Gender-sensitive Physical Education. *Quest*, 44(3), 373-396. doi:10.1080/00336297.1992.10484063
- Walker, H. (2012). I Blame the Psychotic Gym Teachers. *The Independent*. <http://www.independent.co.uk/voices/commentators/harriet-walker-i-blame-the-psychotic-gym-teachers-7704401.html>
- Ward, J., Wilkinson, C., Vincent Graser, S., & Prusak, K. A. (2008). Effects of Choice on Student Motivation and Physical Activity Behavior in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 385-398.
- Women's Sport and Fitness Foundation. (2012). Changing the Game for Girls." [http://www.wsff.org.uk/system/1/assets/files/000/000/285/285/f4894dccc/original/Changing\\_The\\_Game\\_For\\_Girls\\_Final.pdf](http://www.wsff.org.uk/system/1/assets/files/000/000/285/285/f4894dccc/original/Changing_The_Game_For_Girls_Final.pdf)
- Women's Sport and Fitness Foundation (2010). *Young Women and Girls' Physical Activity: Fact Sheet*. Author.