

“Crecer juntas” Claves para prevenir el abandono del deporte entre niñas y adolescentes

→ Objetivo principal:

- ◆ Capacitar a los agentes de la comunidad deportiva de base (familias, deportistas, federaciones y clubes deportivos (entrenadores y entrenadoras, directivas, equipos arbitrales, etc.) para comprender y transformar los factores que influyen en el abandono deportivo de niñas y adolescentes, promoviendo entornos de práctica más equitativos, seguros y adaptados a sus necesidades.

→ Objetivos específicos:

- ◆ Comprender las causas del abandono deportivo de niñas y adolescentes desde un enfoque de género, identificando barreras y estereotipos.
- ◆ Revisar y transformar la práctica deportiva para generar entornos más inclusivos y motivadores.
- ◆ Promover la continuidad en la práctica deportiva durante la adolescencia mediante el fortalecimiento del sentido de pertenencia, la percepción de competencia y la incorporación de referentes diversos.

→ Contenidos:

- ◆ ¿Cómo se construyen las desigualdades de género en los contextos físico-deportivos?
- ◆ ¿Qué papel juegan la socialización, los espacios y las personas referentes?
- ◆ ¿Qué factores y barreras influyen en el abandono y limitan la participación en la práctica físico-deportiva?
- ◆ ¿Qué estrategias podemos implementar desde los distintos agentes para promover la inclusión y evitar la brecha de práctica en la adolescencia?

- ◆ Claves de prevención y actuación para los diferentes agentes de la comunidad deportiva de base.

□ Metodología:

Metodología virtual participativa y con perspectiva de sexo y género, diseñada para generar aprendizajes significativos basados en la trayectoria previa y la interacción inclusiva del alumnado.

→ **Docente:** Lucía Carmona Álamos.

Formación: Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Máster de Gestión Deportiva (profesionalizante e investigador), Universitat de València. Máster de Profesorado especialidad Educación Física, Universidad Internacional de Valencia. Càtedra Dona i Esport, Universitat de València. Grupo de Investigación Feminae, Universidad de Sevilla.

Experiencia: Lucía pertenece a la Associació per la Coeducació y trabaja en Match Gestión Deportiva divulgando sobre cuestiones vitales en la salud de las mujeres en todas sus etapas. Además, asesora a empresas del sector deportivo a realizar sus Planes de Igualdad y sus formaciones anexas e imparte formación a alumnado y profesorado desde Primaria hasta Máster sobre coeducación en EF, prevención y detección de violencias en los espacios físico-deportivos.

→ **Fechas:** Del martes 12 al martes 19 de mayo

→ **Horario:** Sesión virtual. 12 de mayo de 17.00 a 19.00h.

→ **Duración:** 8 horas (2 horas sesión virtual a cargo de la docente y 6 horas de trabajo autónomo del alumnado).

ÍNDICE:

→ **1. Introducción.**

→ **2. El espacio físico-deportivo.**

- ◆ 2.1. Sexo, género y socialización diferencial.
- ◆ 2.2. Patriarcado y androcentrismo en el deporte.
- ◆ 2.3. La ocupación diferencial de los espacios físico-deportivos desde la infancia.

→ **3. Las experiencias de niñas y adolescentes en Educación Física y deporte.**

- ◆ 3.1. Educación Física, percepción de competencia y participación.
- ◆ 3.2. “Las chicas no son vagas. Se aburren”.
- ◆ 3.3. Adolescencia y abandono deportivo.

→ **4. ¿Por qué abandonan las niñas y adolescentes el deporte?**

- ◆ Factores estructurales que limitan la participación.

- ◆ Factores relacionales y experienciales.
- ◆ El mito de la libre elección.

→ **5. Claves coeducativas para prevenir el abandono deportivo.**

- ◆ 5.1. El papel del profesorado y del personal técnico deportivo.
- ◆ 5.2. El papel de clubes, federaciones y entidades deportivas.
- ◆ 5.3. El papel de las familias.
- ◆ 5.4. Referentes y sentido de pertenencia.

1. INTRODUCCIÓN.

El abandono deportivo de niñas y adolescentes no puede entenderse como una simple pérdida de interés individual ni como una consecuencia natural de la edad. Al contrario, debe analizarse como el resultado de una socialización diferencial que, desde edades muy tempranas, enseña a niñas y niños a relacionarse de forma distinta con el cuerpo, el movimiento, el espacio, la fuerza, la competencia y la visibilidad.

La investigación educativa y coeducativa ha mostrado que estas diferencias no aparecen de manera espontánea en la adolescencia, sino que se construyen progresivamente desde la infancia. Los estudios sobre patios escolares, juego libre y ocupación del espacio han evidenciado cómo los niños tienden a ocupar zonas centrales, amplias y visibles, mientras que las niñas quedan con frecuencia relegadas a espacios periféricos o menos reconocidos simbólicamente. Esta lectura ha sido ampliamente desarrollada por autoras como Marina Subirats y Amparo Tomé, especialmente en sus trabajos sobre coeducación y reconstrucción de los espacios escolares.

En esta misma línea, las investigaciones de Irene Moya-Mata en Educación Infantil muestran que los estereotipos de género aparecen ya en edades muy tempranas, afectando a la elección de juegos, colores, profesiones, deportes y formas de ocupar el patio. En su estudio con alumnado de 3-4 años, se observa que los niños se vinculan con juegos más activos, de fuerza y de ocupación central del espacio, mientras que las niñas aparecen asociadas a juegos más tranquilos, periféricos o vinculados al cuidado y la apariencia.

Por tanto, cuando en la adolescencia muchas chicas reducen su práctica deportiva o abandonan el deporte, no estamos ante una decisión aislada, sino ante la consecuencia de un recorrido previo. Un recorrido en el que el deporte y la Educación Física han sido, con demasiada frecuencia, espacios organizados desde parámetros masculinos: la fuerza, la competitividad, la exposición pública del rendimiento, la centralidad del fútbol, la jerarquía corporal y la legitimación de determinadas formas de moverse.

La cuestión no es que las chicas “no quieran”, “no se esfuercen” o “sean menos competitivas”. La cuestión es que muchas veces el sistema deportivo no ha sido pensado para ellas. Como muestran investigaciones recientes con adolescentes,

las chicas identifican desigualdades en las clases de Educación Física respecto a sus compañeros, perciben expectativas diferenciadas del profesorado y señalan la falta de referentes femeninos en el ámbito físico-deportivo.

Este curso parte, por tanto, de una premisa clara: prevenir el abandono deportivo de niñas y adolescentes exige revisar críticamente las condiciones en las que se produce su participación. No basta con animarlas a seguir, es necesario transformar los contextos, las prácticas, los lenguajes, los espacios, las expectativas y las culturas deportivas que contribuyen a expulsarlas de forma silenciosa.

Desde este marco, la coeducación no se entiende como una acción puntual ni como una declaración formal de igualdad, sino como una herramienta de transformación estructural. Coeducar en el deporte implica analizar cómo opera el patriarcado en los espacios físico-deportivos, cómo se reproducen los mandatos de género sobre los cuerpos sexuados y qué responsabilidades tienen los diferentes agentes (profesorado, personal técnico, clubes, federaciones y familias) en la construcción de entornos más justos, habitables y sostenibles para las niñas y adolescentes.

El dossier se apoya en autoras y líneas de trabajo fundamentales para comprender la relación entre coeducación, espacio y práctica físico-deportiva. **Marina Subirats** y **Amparo Tomé** permiten situar la coeducación como una transformación profunda de la escuela y sus espacios; **Matilde Fontecha** aporta una mirada crítica sobre el deporte como ámbito especialmente resistente a la igualdad; **Sandra Molines** ha trabajado la importancia del patio como espacio de socialización y desigualdad; **Ruth Cabeza-Ruiz** ha contribuido al análisis de la Educación Física y las violencias sexistas; **Irene Moya-Mata** permite comprender cómo los estereotipos se reproducen desde la infancia; y **Marina Castro-García**, a través de la intervención Deportigualízate, ha desarrollado propuestas desde la pedagogía feminista crítica en contextos físico-deportivos.

El curso se organiza en cinco bloques: Introducción; El espacio físico-deportivo; Las experiencias de niñas y adolescentes en Educación Física y deporte; ¿Por qué abandonan las niñas y adolescentes el deporte? y Claves coeducativas para prevenir el abandono deportivo. Tras cada uno de estos apartados, el alumnado encontrará una actividad denominada en la plataforma como actividad “en movimiento”.

Estas actividades no se plantean como ejercicios añadidos o desconectados del contenido, sino como una estrategia pedagógica para trasladar la reflexión teórica a la propia práctica profesional, educativa o deportiva. Algunas podrán consistir en un autodiagnóstico, otras en la lectura guiada de un artículo, el análisis de una situación cotidiana, la revisión de una práctica de entrenamiento o la identificación de barreras presentes en un club, centro educativo o entidad deportiva. Su finalidad será favorecer una lectura activa del dossier y promover que cada participante pueda preguntarse qué papel ocupa en la reproducción o transformación de las desigualdades.

El objetivo final no es únicamente conocer por qué abandonan el deporte muchas niñas y adolescentes, sino adquirir herramientas para intervenir sobre las condiciones que hacen que ese abandono se produzca. Porque permanecer en el deporte no debería depender de la capacidad individual de las chicas para adaptarse a un sistema que no siempre las reconoce, sino del compromiso colectivo para construir espacios físico-deportivos en los que puedan crecer, participar, disfrutar y permanecer.

2. EL ESPACIO FÍSICO-DEPORTIVO.

El espacio físico-deportivo no es un escenario donde niñas, niños y adolescentes simplemente “eligen” qué hacer. El espacio educa, ordena, permite, limita, legitima y jerarquiza. La forma en la que se distribuye una pista, un patio, un pabellón, un vestuario, una grada o un campo de entrenamiento influye directamente en quién ocupa el centro, quién queda en los márgenes, quién participa más, quién recibe más balón, quién se expone al error, quién lidera y quién aprende a retirarse.

Esta idea resulta fundamental para comprender el abandono deportivo de niñas y adolescentes. Si el curso tiene como objetivo analizar los factores que influyen en dicho abandono y transformar los contextos de práctica desde los diferentes agentes de la comunidad deportiva de base, es imprescindible mirar no sólo a las motivaciones individuales, sino también a las condiciones materiales y simbólicas de los espacios donde se produce la práctica físico-deportiva.

Hablar del espacio físico-deportivo implica, por tanto, hablar de poder. No únicamente de metros cuadrados, instalaciones o disponibilidad horaria, sino de qué usos se consideran legítimos, qué sexos y géneros se sienten autorizados a ocupar el centro y qué formas de movimiento son reconocidas como valiosas. Desde una perspectiva coeducativa, el análisis del espacio permite observar cómo se reproducen las desigualdades de sexo/género incluso cuando aparentemente “todo el mundo puede participar”.

2.1. El espacio también socializa.

La socialización diferencial no sólo ocurre a través de los discursos, los juguetes, los colores, los cuentos o los referentes. También ocurre a través del espacio. Desde edades muy tempranas, niñas y niños aprenden qué lugares pueden ocupar, cuánto pueden expandirse, cuánto ruido pueden hacer, cuánto pueden correr, cuánto pueden competir y cuánto pueden exponerse.

Los estudios sobre coeducación y patios escolares han insistido en esta cuestión desde hace décadas. Marina Subirats y Amparo Tomé, en *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*, situaron el patio como un espacio privilegiado para observar la reproducción cotidiana de las desigualdades. No se trata sólo de que en muchos patios el fútbol ocupe la zona central, sino de que

esa organización enseña que algunas prácticas (históricamente masculinizadas) merecen más espacio, más visibilidad y más legitimidad que otras.

Las propuestas actuales de patios coeducativos continúan esta línea. La guía *Patios coeducativos*, impulsada por Col·lectiu Punt 6 y Coeducacció, plantea la transformación feminista de los espacios educativos como una vía para revisar las jerarquías que se producen en el patio y para trabajar la coeducación desde el diseño, el uso y la gestión del espacio.

Esta lectura es especialmente relevante para el deporte de base. Un club, una escuela deportiva o una federación también tienen “patios”: pistas principales y secundarias, horarios preferentes y residuales, vestuarios cuidados o descuidados, campos mejor o peor iluminados, equipos más o menos visibles, redes sociales que muestran más a unos grupos que a otros, gradas donde se toleran determinados comentarios y banquillos donde se aprende quién cuenta de verdad.

2.2. Del patio al club: quién ocupa el centro.

Las investigaciones en Educación Infantil muestran que la ocupación diferencial del espacio aparece desde edades muy tempranas. En el estudio de Irene Moya-Mata con alumnado de 3-4 años, se observa que los niños utilizan con mayor frecuencia espacios centrales y amplios para juegos vinculados con la carrera, la fuerza o la lucha, mientras que las niñas tienden a ocupar zonas periféricas o espacios concretos, como los columpios, desarrollando juegos más variados y de menor intensidad física.

Este dato es muy importante porque rompe con una interpretación simplista: no es que las niñas “naturalmente” ocupen menos espacio o prefieran moverse menos. Es que, desde muy pronto, aprenden a relacionarse con el espacio de forma diferente. Los niños reciben más permiso social para expandirse, competir, chocar, gritar, correr, invadir y liderar. Las niñas, en cambio, aprenden con frecuencia a modular su presencia: no molestar, no ocupar demasiado, negociar, retirarse, adaptarse o permanecer en los márgenes.

Además, cuando niñas y niños juegan juntos, el estudio de Moya-Mata señala que con frecuencia son las niñas quienes se adaptan a los juegos de los niños y no al revés. Este aspecto es clave: la supuesta “integración” no siempre implica igualdad. A veces, significa que las niñas pueden participar siempre que acepten las normas, los ritmos, los estilos y las formas de ocupación ya definidas desde la masculinidad dominante.

En los espacios deportivos ocurre algo parecido. Las niñas y adolescentes pueden estar presentes en un club, en una pista o en una competición, pero eso no significa necesariamente que el espacio también sea suyo. La presencia no equivale a apropiación. Estar inscritas no significa sentirse legitimadas. Tener

equipo no significa tener las mismas condiciones. Entrenar en la misma instalación no implica recibir la misma atención técnica, simbólica o institucional.

Esta diferencia entre presencia y apropiación resulta fundamental para prevenir el abandono deportivo. Muchas chicas no abandonan porque no quieren moverse, sino porque no encuentran un lugar reconocible, habitable y sostenido dentro del espacio deportivo.

2.3. La centralidad del fútbol y la masculinidad deportiva.

Uno de los ejemplos más visibles de esta desigualdad espacial es la centralidad del fútbol. No porque el fútbol sea problemático en sí mismo, sino porque, en muchos contextos escolares y deportivos, funciona como organizador del espacio, del prestigio y de la jerarquía sexual.

En numerosos patios y pistas, el fútbol ocupa el centro físico y simbólico. Quien domina el fútbol suele dominar el espacio. Quien no participa queda desplazado. Quien juega “mal” queda expuesto. Quien no desea entrar en esa lógica queda convertido en espectadora, acompañante o presencia secundaria.

La investigación de Clark sobre fútbol en el patio muestra cómo niños y niñas construyen significados de género alrededor de este deporte. En su estudio con alumnado de 10-11 años en Londres, el fútbol aparece como una práctica mediante la cual muchos niños demuestran conocimiento, habilidad y masculinidad, al tiempo que se producen dinámicas de exclusión hacia niñas y hacia niños no futboleros.

Esto conecta con lo que muestran las adolescentes en *Las chicas hablan*. Varias participantes señalan el cansancio ante la repetición del fútbol en Educación Física: “siempre es lo mismo, fútbol, fútbol y más fútbol...”. También proponen incorporar actividades más novedosas, evitar dinámicas de eliminación y ofrecer alternativas dentro de una misma actividad.

Esta cuestión debe interpretarse con cuidado. No se trata de sustituir un deporte por otro de manera automática, ni de asumir que a las chicas “no les gusta el fútbol”. De hecho, muchas niñas y adolescentes juegan al fútbol, lo disfrutan y lo reivindican. El problema aparece cuando una práctica concreta se convierte en medida universal de competencia motriz, de interés deportivo y de legitimidad dentro del espacio.

2.4. Espacio, percepción de competencia y abandono deportivo.

La forma en que una niña ocupa el espacio condiciona la forma en que se percibe a sí misma como deportista. Participar menos, recibir menos pases, ser elegida más tarde, exponerse menos, habitar zonas periféricas o tener menos oportunidades de ensayo no son experiencias anecdóticas: construyen autopercepción motriz.

La revisión sistemática de Moreno-Vitoria y colaboradoras sobre participación físico-deportiva de adolescentes identifica factores internos y externos asociados al abandono o la continuidad: motivación, autopercepción, autopresentación, identidad deportiva, cambios durante la adolescencia, entorno deportivo, entorno educativo, apoyo social, referentes y estereotipos.

Esta relación entre espacio, participación y autopercepción es especialmente importante en la adolescencia. En esta etapa, el cuerpo femenino se vuelve más observado, más juzgado y más regulado socialmente. La exposición pública del error (fallar un pase, correr de una forma considerada “poco hábil”, sudar, caerse, recibir una burla, competir con chicos que ya han recibido más entrenamiento informal) puede convertirse en una experiencia de vergüenza.

La investigación internacional también confirma que el recreo y los espacios no estructurados producen diferencias relevantes en los niveles de actividad física. En un estudio australiano con alumnado de Primaria, las niñas dedicaban la mitad de tiempo a actividad física vigorosa que los niños durante recreos y pausas de comida; el propio estudio apunta a la dinámica social del patio y a la dominación de determinadas actividades de equipo como elementos que deben investigarse para entender esta brecha.

Por tanto, el abandono no empieza el día que una adolescente deja de entrenar. Muchas veces empieza mucho antes: cuando aprende que no es tan buena, que no cuenta tanto, que molesta, que no le pasan, que su cuerpo es observado, que no hay sitio para ella salvo que se adapte, que lo importante ocurre en otro lugar o que el deporte pertenece simbólicamente a otros.

2.5. No basta con abrir la puerta: hay que transformar las condiciones.

Una de las grandes trampas de la igualdad formal es pensar que, si niñas y adolescentes tienen permitido acceder a una actividad, entonces el problema está resuelto. Pero la coeducación no consiste sólo en permitir la entrada; consiste en transformar las condiciones de participación.

En el ámbito físico-deportivo, esto obliga a revisar preguntas muy concretas:

- ¿Quién ocupa los mejores horarios?
- ¿Quién entrena en la pista principal?
- ¿Qué equipos aparecen en las redes sociales del club?
- ¿Quién recibe más atención técnica?
- ¿Qué comentarios se permiten en la grada?
- ¿Quién lidera los calentamientos?
- ¿Quién recoge el material?
- ¿Qué corporalidades son reconocidas como válidas, fuertes, hábiles o competitivas?
- ¿A quién se le exige más y a quién se le presupone menos?
- ¿Dónde están las entrenadoras, árbitras, delegadas y directivas?

- ¿Quién se siente observada en el vestuario, en la pista o en la competición?

Estas preguntas son aplicables tanto a un centro educativo como a un club, una federación, una escuela deportiva o una familia. Porque el espacio físico-deportivo se construye entre muchos agentes: quien diseña las instalaciones, quien organiza los horarios, quien entrena, quien acompaña desde la grada, quien arbitra, quien comunica, quién decide qué se premia y quien interviene, o no, ante una desigualdad.

En este sentido, proyectos como *Deportigualízate*, diseñado por Marina Castro-García y Cristina López-Villar, muestran la importancia de formar a profesionales de la Educación Física y la actividad física desde la pedagogía crítica feminista. La intervención, desarrollada con estudiantes de CAFYD, tuvo un efecto positivo en sus actitudes hacia la coeducación y la igualdad, reforzando la necesidad de intervenir en la formación de quienes después organizarán, enseñarán y gestionarán espacios físico-deportivos.

2.6. Hacia espacios físico-deportivos coeducativos.

Un espacio físico-deportivo coeducativo no es aquel en el que simplemente “participan chicas y chicos”, es decir, no basta con que sea mixto. Es aquel que ha sido pensado, observado y transformado para que la participación no dependa de adaptarse a una norma masculina previa. **Esto implica revisar, al menos, cinco dimensiones.**

En primer lugar, la distribución material del espacio. Es necesario analizar si una sola actividad monopoliza la zona central, si existen espacios alternativos con valor equivalente, si las niñas y adolescentes pueden ocupar lugares visibles sin ser desplazadas y si la organización permite diferentes formas de movimiento, intensidad y relación.

En segundo lugar, la distribución simbólica. No basta con que haya equipos femeninos si siempre entrenan en peores horarios, aparecen menos en la comunicación institucional o reciben menor reconocimiento. La visibilidad también educa.

En tercer lugar, la cultura relacional. Los comentarios, bromas, gritos, burlas, comparaciones y expectativas construyen un clima deportivo. Un espacio puede ser formalmente mixto y, sin embargo, resultar hostil o expulsivo para muchas chicas.

En cuarto lugar, la propuesta motriz. La coeducación no exige eliminar la competición ni negar el rendimiento, sino evitar que sólo una forma de competir, moverse o demostrar habilidad funcione como medida universal. Diversificar contenidos, ofrecer progresiones, cuidar agrupamientos, evitar dinámicas de eliminación y permitir experiencias de éxito son decisiones pedagógicas y políticas.

En quinto lugar, la corresponsabilidad adulta. Profesorado, entrenadoras/es, familias, directivas y federaciones no pueden limitarse a observar cómo se distribuye espontáneamente el espacio. La espontaneidad no siempre es libertad: muchas veces es reproducción de jerarquías previas.

Por eso, prevenir el abandono deportivo exige mirar el espacio antes de preguntar por la motivación. Cuando una niña o adolescente se aleja del deporte, conviene preguntarse: ¿qué lugar tenía realmente?, ¿qué oportunidades de participación recibió?, ¿qué expectativas pesaban sobre ella?, ¿qué prácticas tuvo que soportar?, ¿qué referentes encontró?, ¿qué condiciones materiales y simbólicas le ofreció su entorno?

La pregunta coeducativa no es únicamente “por qué abandonan ellas”, sino qué estamos construyendo para que permanecer en el deporte sea una posibilidad real, deseable y sostenida.

3. LAS EXPERIENCIAS DE NIÑAS Y ADOLESCENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE.

Para comprender el abandono deportivo de niñas y adolescentes no basta con analizar los datos de participación. Es necesario escuchar qué ocurre en sus experiencias cotidianas: cómo viven las clases de Educación Física, cómo se sienten en los entrenamientos, qué expectativas perciben sobre ellas, qué lugar ocupan en el grupo y qué relación construyen con su propio cuerpo en los contextos físico-deportivos.

Las experiencias de niñas y adolescentes no se producen en abstracto. Están atravesadas por una socialización que condiciona su percepción de competencia, su seguridad corporal, su relación con la exposición pública y su sentido de pertenencia. Por ello, muchas veces el abandono no aparece como una ruptura repentina, sino como el resultado de una acumulación de experiencias de desconexión, infravaloración o falta de reconocimiento.

3.1. Educación Física, percepción de competencia y participación.

La Educación Física ocupa un lugar especialmente relevante porque, para muchas niñas y adolescentes, constituye una de las primeras experiencias institucionalizadas con el movimiento, el deporte y la exposición corporal ante el grupo. En este sentido, la asignatura puede ampliar posibilidades, ofrecer referentes y generar experiencias positivas; pero también puede reforzar desigualdades si reproduce expectativas diferenciadas sobre chicas y chicos.

El estudio cualitativo *Las chicas hablan* muestra cómo las adolescentes identifican diferencias en las expectativas docentes. Algunas participantes señalan que el profesorado no siempre verbaliza de forma explícita esas diferencias, pero sí las perciben en gestos cotidianos: quién sirve de ejemplo, a

quién se le exige más, quién recibe más atención o quién aparece como modelo de competencia motriz.

Esto resulta clave porque la competencia no es únicamente una capacidad objetiva: también se aprende. Una adolescente puede tener posibilidades motrices suficientes para participar, pero si durante años ha recibido menos oportunidades, menos feedback técnico, menos reconocimiento o más exposición al juicio, es probable que construya una imagen de sí misma como “menos válida” para el deporte.

En este punto, conviene recordar que la percepción de competencia influye directamente en la motivación y en la continuidad. Cuando las chicas sienten que siempre parten desde una posición de desventaja, que se espera menos de ellas o que deben demostrar mucho más para ser consideradas válidas, el espacio deportivo puede dejar de funcionar como lugar de disfrute y convertirse en un lugar de examen.

3.2. “Las chicas no son vagas. Se aburren”.

Una de las ideas más importantes para desmontar el abandono deportivo desde una mirada coeducativa es cuestionar la narrativa de la falta de interés. Con frecuencia, las chicas son descritas como menos motivadas, menos competitivas o menos dispuestas a esforzarse. Sin embargo, cuando se atiende a sus propias voces, aparece otra explicación: muchas no rechazan el movimiento, sino determinadas formas de organizarlo.

En *Las chicas hablan*, varias adolescentes valoran negativamente las pruebas físicas, las tareas repetitivas, las actividades “sin sentido” y la reiteración de contenidos que se sienten alejados de sus intereses. Algunas mencionan específicamente la presencia constante del fútbol, no como crítica al deporte en sí, sino a su uso reiterado como propuesta casi obligatoria y como medida dominante de participación.

Esta diferencia es importante. Decir que “las chicas se aburren” no significa asumir que necesiten propuestas menos exigentes, menos intensas o menos deportivas. Significa reconocer que la motivación se construye también desde la variedad, la autonomía, la posibilidad de elección, la progresión técnica, la cooperación, el reto ajustado y la conexión con experiencias significativas.

Por tanto, el problema no es que las chicas no quieran participar, sino que en ocasiones se les ofrece una participación diseñada desde códigos que no las han tenido en cuenta. Una propuesta físico-deportiva puede ser formalmente igual para todo el grupo y, sin embargo, producir efectos desiguales si se apoya siempre en las habilidades, intereses y experiencias previas de quienes ya ocupan una posición de ventaja.

3.3. Adolescencia y abandono deportivo.

La adolescencia es una etapa especialmente sensible para la continuidad deportiva. A los cambios físicos propios de la pubertad se suman una mayor presión estética, una vigilancia más intensa sobre el cuerpo femenino y una creciente preocupación por la mirada externa. En este contexto, la práctica deportiva puede convertirse en un espacio de bienestar, autonomía y fortaleza, pero también en un lugar de exposición, comparación y juicio.

Para muchas chicas, el cuerpo deja de vivirse únicamente como un cuerpo que corre, salta, juega o compite, y empieza a ser leído socialmente como un cuerpo que debe ser observado, evaluado y regulado. Esta presión puede afectar a la forma de vestir, al miedo a sudar, a la incomodidad en los vestuarios, a la vergüenza ante el error o a la dificultad para ocupar espacios visibles durante la práctica.

A esto se suma que, durante la adolescencia, las decisiones deportivas compiten con otras exigencias: estudios, amistades, cambios familiares, desplazamientos, horarios, menstruación, cansancio, presión competitiva o falta de apoyo. Si el entorno deportivo no ofrece pertenencia, reconocimiento y sentido, el abandono puede aparecer como una salida razonable ante una práctica que ya no compensa emocional, corporal o socialmente.

Por ello, prevenir el abandono exige atender a la experiencia completa: no sólo a si una niña o adolescente está inscrita en una actividad, sino a cómo se siente dentro de ella. Permanecer en el deporte requiere algo más que acceso. Requiere sentirse competente, reconocida, acompañada y con derecho a estar.

4. ¿POR QUÉ ABANDONAN LAS NIÑAS Y ADOLESCENTES EL DEPORTE?

Preguntarse por qué abandonan el deporte muchas niñas y adolescentes exige evitar respuestas rápidas. No existe una única causa ni una explicación universal. El abandono suele producirse por la acumulación de barreras que se refuerzan entre sí: unas tienen que ver con la organización de la práctica deportiva, otras con las relaciones que se construyen dentro del grupo, otras con la presión corporal, otras con la menstruación y otras con la falta de reconocimiento o de futuro percibido en el deporte.

Por ello, más que hablar de “la causa” del abandono, conviene hablar de condiciones que dificultan la continuidad. Esta mirada permite desplazar la pregunta desde “qué les pasa a las chicas” hacia “qué ocurre en los entornos físico-deportivos para que muchas dejen de sentirse convocadas, reconocidas o sostenidas en ellos”. La revisión sistemática de Moreno-Vitoria, Cabeza-Ruiz y Pellicer-Chenoll identifica factores internos y externos que influyen en la permanencia o abandono de las adolescentes, entre ellos la motivación, la autopercepción, la autopresentación, los cambios durante la adolescencia, el entorno deportivo, el entorno educativo, el apoyo social, los referentes y los estereotipos.

4.1. Factores estructurales que limitan la participación.

Entre los factores estructurales destacan aquellos que no dependen únicamente de una persona concreta, sino de cómo está organizado el sistema deportivo. Horarios poco compatibles, menor disponibilidad de equipos femeninos, peores instalaciones, menor visibilidad, ausencia de entrenadoras, escasez de referentes, falta de información sobre itinerarios deportivos o profesionales y menor inversión simbólica e institucional en la práctica de las chicas son elementos que condicionan la permanencia.

También influye la propia cultura deportiva. Cuando el deporte se presenta casi exclusivamente desde el rendimiento, la selección temprana, la comparación constante o la competitividad entendida como dureza, muchas adolescentes pueden no encontrar un espacio donde seguir creciendo sin sentirse permanentemente evaluadas. Esto no significa rechazar el rendimiento, sino cuestionar que exista una única forma legítima de vivir el deporte.

La falta de referentes femeninos sigue siendo otro factor relevante. En *Las chicas hablan*, varias adolescentes señalan que haber tenido profesoras de Educación Física o mujeres vinculadas al ámbito deportivo podría favorecer que las chicas se imaginaran a sí mismas dentro de ese mundo. Ver mujeres entrenando, arbitrando, dirigiendo, investigando o liderando no es un adorno simbólico: amplía el horizonte de posibilidad.

4.2. Factores relacionales y experienciales.

El abandono también se construye en lo cotidiano. Un comentario del entrenador, una burla en el vestuario, no recibir pases, ser elegida siempre al final, no contar en los momentos importantes, escuchar comentarios sobre el cuerpo, sentirse observada o percibir que se espera menos de una son experiencias aparentemente pequeñas que, repetidas en el tiempo, pueden erosionar la motivación y el sentido de pertenencia.

Las adolescentes no sólo necesitan acceder a la práctica deportiva; necesitan sentirse parte de ella. La pertenencia se construye cuando una chica siente que su presencia importa, que puede equivocarse sin quedar señalada, que recibe feedback útil, que sus progresos son reconocidos y que el grupo no funciona a costa de su silencio o de su adaptación constante.

En este sentido, las expectativas adultas tienen un papel decisivo. Cuando el profesorado o el personal técnico espera menos de las chicas, las corrige menos, las reta menos o las utiliza menos como ejemplo, está enviando un mensaje sobre su valor deportivo. En el estudio *Las chicas hablan*, las adolescentes perciben expectativas diferenciadas del profesorado en función del sexo y también expresan cómo los mandatos de género influyen en sus decisiones académico-profesionales vinculadas al deporte.

A esto se suman las relaciones entre iguales. Durante la adolescencia, el grupo tiene un peso enorme. Si el entorno deportivo se vive como un lugar de apoyo, amistad y reconocimiento, puede favorecer la continuidad. Si se vive como un espacio de comparación, juicio o exclusión, puede acelerar la salida.

4.3. Cuerpo, pubertad y alfabetización menstrual.

La adolescencia introduce condiciones específicas que deben ser atendidas. Los cambios corporales, la menarquia, la menstruación, la presión estética, la sexualización del cuerpo femenino, la preocupación por la mirada externa y la comparación constante pueden afectar a la relación con la práctica deportiva. No porque el cuerpo adolescente femenino sea un problema, sino porque socialmente se convierte en un cuerpo más vigilado, comentado y regulado.

En este sentido, la alfabetización menstrual es una herramienta imprescindible para la permanencia deportiva. No puede reducirse a explicar “qué es la regla” ni a ofrecer información higiénica básica. Alfabetizar menstrualmente implica proporcionar conocimiento riguroso, comprensible y aplicable sobre el ciclo menstrual, los síntomas, las variaciones normales, las señales de alarma, la gestión de productos menstruales, el dolor, la fatiga, el sangrado, el entrenamiento y las posibilidades de adaptación sin culpabilización.

La falta de educación menstrual tiene consecuencias concretas en la práctica deportiva. En un estudio reciente con chicas de 10 a 16 años que practicaban deporte organizado, la menstruación afectó a la asistencia, el esfuerzo percibido y la experiencia deportiva: el 62,8% declaró haber faltado a entrenamientos por la menstruación, el 33,3% a competiciones, el 91,5% se preocupaba por manchar el uniforme durante la competición y el 18,1% llegó a considerar abandonar el deporte por preocupaciones vinculadas al periodo

(<https://www.federation.edu.au/about/news/media-release/new-study-reveals-menstruation-is-quietly-driving-girls-out-of-sport>).

Estos datos muestran que la menstruación no debe tratarse como un asunto privado que cada niña resuelve sola, sino como una cuestión de salud, equidad y organización deportiva. Si una adolescente no sabe qué le ocurre, no tiene productos disponibles, no puede cambiarse con intimidad, entrena con miedo a manchar, recibe bromas o comentarios, o interpreta el dolor como algo que debe soportar en silencio, el deporte deja de ser un espacio de disfrute y se convierte en un lugar de inseguridad.

La evidencia sobre educación menstrual también señala la importancia de intervenir antes y no sólo después de la menarquia. Las intervenciones educativas mejoran el conocimiento menstrual de las adolescentes y son más eficaces cuando son impartidas por personal formado. Esta anticipación es clave: muchas niñas llegan a la primera menstruación con información insuficiente, vergüenza o miedo. Si además el entorno deportivo no ha hablado nunca de menstruación,

productos menstruales, uniformes, vestuarios, dolor o adaptación del entrenamiento, la menarquia puede vivirse como una ruptura con la práctica deportiva.

Por tanto, prevenir el abandono exige incorporar la salud menstrual en la cultura deportiva de base. Esto implica hablar del ciclo menstrual sin tabú, formar al personal técnico, revisar uniformidades, garantizar acceso a productos menstruales, cuidar vestuarios y baños, ofrecer opciones de adaptación, evitar comentarios estigmatizantes e incluir a las familias en una mirada educativa y no culpabilizadora.

La alfabetización menstrual no consiste en presentar el ciclo como una limitación, sino en devolver a las niñas y adolescentes conocimiento sobre sus cuerpos. Saber qué ocurre, qué puede variar, cuándo pedir ayuda y cómo adaptar la práctica permite reducir miedo, vergüenza e incertidumbre. En este sentido, la educación menstrual no se aleja del deporte: puede convertirse en una condición de permanencia.

Además, desde diciembre de 2025 contamos con un recurso institucional de referencia en España: la Guía de Salud de la Mujer Deportista, publicada por el Consejo Superior de Deportes. Este documento nace precisamente para superar el sesgo androcéntrico que ha marcado durante décadas la investigación, la atención sanitaria y la práctica deportiva, y se dirige a deportistas, personal técnico, entrenadoras/es, federaciones y personal sanitario. La guía aborda la salud de las mujeres deportistas a lo largo de todo el ciclo vital, incluyendo la adolescencia como una etapa especialmente sensible para consolidar hábitos deportivos, comprender los cambios corporales, atender la salud menstrual, prevenir situaciones de baja disponibilidad energética y favorecer una práctica segura, informada y adaptada.

4.4. El mito de la libre elección.

Una de las explicaciones más habituales del abandono deportivo es afirmar que “las chicas lo dejan porque quieren”. Esta idea resulta cómoda porque desplaza la responsabilidad hacia ellas y deja intactos los contextos. Sin embargo, elegir no siempre significa hacerlo en igualdad de condiciones.

Ana de Miguel ha trabajado de forma especialmente clara esta cuestión en *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Su crítica permite comprender cómo, en sociedades formalmente igualitarias, muchas desigualdades se presentan como decisiones individuales, preferencias personales o elecciones libres, ocultando los mecanismos estructurales que las producen. En su análisis, el feminismo resulta necesario precisamente para desarticular los dispositivos ideológicos que condicionan las elecciones según el sexo de nacimiento y que naturalizan la desigualdad bajo la apariencia de consentimiento o libertad.

Aplicado al abandono deportivo, el mito de la libre elección funciona así: si una adolescente deja el deporte, se interpreta que simplemente ha elegido otras cosas. Pero esa supuesta elección puede estar atravesada por años de menor reconocimiento, menor participación, peores experiencias, falta de referentes, presión estética, vergüenza corporal, desconocimiento menstrual, miedo a manchar, horarios incompatibles, expectativas adultas más bajas o ausencia de espacios donde sentirse parte.

Por tanto, una decisión puede parecer individual y, al mismo tiempo, estar profundamente condicionada. Cuando una adolescente abandona una actividad en la que no se siente competente, valorada, informada o acompañada, no estamos necesariamente ante una elección libre, sino ante una salida posible dentro de un contexto que no ha sabido sostenerla.

Desde esta perspectiva, no se trata de negar la agencia de las chicas, sino de no confundir agencia con ausencia de condicionantes. Las niñas y adolescentes toman decisiones, pero las toman dentro de estructuras concretas. La tarea coeducativa consiste precisamente en ampliar sus posibilidades reales, no en responsabilizarlas de adaptarse a condiciones que no han sido pensadas para ellas.

Por eso, la pregunta no debería ser únicamente por qué abandonan ellas, sino qué barreras hemos normalizado para que abandonar parezca razonable. Muchas chicas no se van del deporte: se van de determinadas formas de organizarlo, enseñarlo, evaluarlo, acompañarlo y vivirlo.

4.5. Comprender para intervenir.

Identificar los factores de abandono no debe servir para elaborar un listado cerrado de problemas, sino para orientar la intervención. Si el abandono es multicausal, la prevención también debe serlo. No bastará con una charla motivacional, una campaña puntual o una imagen de deportistas en redes sociales. Será necesario actuar sobre la organización, los espacios, los horarios, los referentes, las metodologías, los climas grupales, las expectativas adultas, la educación menstrual y las formas de acompañamiento.

El objetivo, por tanto, no es convencer a las niñas y adolescentes de que resistan en cualquier condición, sino transformar las condiciones para que permanecer en el deporte sea una experiencia posible, valiosa y deseable.

5. CLAVES COEDUCATIVAS PARA PREVENIR EL ABANDONO DEPORTIVO.

Prevenir el abandono deportivo de niñas y adolescentes exige actuar sobre las condiciones que hacen posible, o dificultan, su permanencia. Una intervención coeducativa no se limita a “motivar” a las chicas, sino que revisa la organización de la práctica, los espacios, los referentes, los discursos sobre el cuerpo, la salud

menstrual, la alimentación, las expectativas adultas y las oportunidades reales de participación.

Las propuestas de este apartado deben entenderse como criterios de actuación para los distintos agentes de la comunidad deportiva de base: profesorado, entrenadoras y entrenadores, clubes, federaciones, familias, equipos arbitrales y entidades organizadoras.

5.1. Diseñar experiencias deportivas donde las chicas puedan ocupar el centro.

Una clave fundamental es garantizar que las niñas y adolescentes tengan experiencias reales de protagonismo motriz. Esto implica cuidar la distribución de turnos, tiempos de práctica, liderazgo, feedback, toma de decisiones y oportunidades de éxito. La percepción de competencia no aparece espontáneamente: se construye cuando una chica recibe atención técnica, puede equivocarse sin ser ridiculizada, progresa, es reconocida y siente que su presencia importa.

En este sentido, la segregación puntual por sexo puede ser una herramienta pedagógica útil cuando responde a una intención coeducativa clara. No se trata de separar por separar ni de sostener que niñas y niños “deben” practicar siempre por separado. Se trata de generar, en determinados momentos, espacios temporales donde las chicas puedan ensayar, preguntar, liderar, ocupar el centro, ganar confianza, hablar de sus cuerpos o practicar sin la presión constante de comparación con los chicos.

La evidencia sobre intervenciones de actividad física en chicas adolescentes muestra que los programas más eficaces tienden a ser multicomponente, basados en teoría, desarrollados en contexto escolar y, en algunos análisis, con grupos específicos de chicas o con población adolescente más joven. Estos resultados no justifican una segregación permanente, pero sí apoyan la conveniencia de crear entornos diseñados específicamente para responder a barreras que afectan de forma diferencial a las chicas.

La segregación puntual puede ser especialmente pertinente para trabajar habilidades técnicas iniciales, deportes históricamente masculinizados, fuerza, confianza corporal, uso de material, liderazgo, alfabetización menstrual o conversación sobre experiencias de incomodidad, vergüenza o juicio. Después, la práctica mixta puede recuperar su sentido si se organiza desde condiciones más igualitarias y no desde la simple mezcla de alumnado o deportistas en un espacio ya jerarquizado.

La guía PAFiC, promovida por el Instituto de la Mujer y el Consejo Superior de Deportes, ya planteaba la necesidad de estrategias coeducativas específicas para promocionar la actividad física en chicas, partiendo del análisis de los estereotipos de género en Primaria y Secundaria. Este tipo de recursos permite recordar que la

igualdad no siempre se logra aplicando exactamente lo mismo a quienes no han partido de la misma posición.

5.2. Formar a quienes educan, entrenan y acompañan.

El profesorado y el personal técnico deportivo necesitan formación específica para identificar desigualdades que, a menudo, se presentan como dinámicas normales: quién recibe más correcciones, quién es elegido como ejemplo, quién asume el liderazgo, quién recoge el material, quién abandona antes o quién participa con menor seguridad.

Una intervención coeducativa debe incluir criterios muy concretos: diversificar contenidos, evitar dinámicas de eliminación temprana, ofrecer progresiones reales, revisar agrupamientos, equilibrar el feedback, intervenir ante comentarios sexistas, cuidar la exposición corporal y proponer modelos de participación que no giren exclusivamente en torno a la fuerza, la velocidad, la agresividad competitiva o la comparación permanente.

También es necesario revisar la cultura del rendimiento. Exigir no es incompatible con cuidar. El problema aparece cuando el rendimiento se construye desde la dureza, la infravaloración del descanso, la normalización del dolor, la presión estética o la idea de que “aguantar” es siempre una virtud deportiva. En adolescentes, este enfoque puede convertirse en una barrera, especialmente cuando coincide con cambios corporales, inseguridad, presión académica y vigilancia social sobre el cuerpo.

Programas y guías como *Girls Active*, del Youth Sport Trust, o *Reframing Sport for Teenage Girls*, de Women in Sport, insisten en la importancia de **escuchar a las adolescentes**, atender la pubertad, cuidar la confianza corporal, tener en cuenta las amistades y reducir el miedo al juicio como factores centrales para mantener la participación.

(<https://www.youthsporttrust.org/programmes/targeted-interventions/girls-active>)

5.3. Incorporar alfabetización menstrual y salud de las deportistas.

La alfabetización menstrual debe formar parte de la prevención del abandono deportivo. No puede quedar relegada a una conversación privada ni abordarse únicamente cuando aparece un problema. **Hablar de ciclo menstrual, dolor, sangrado, fatiga, productos menstruales, uniformidad, vestuarios, adaptación de cargas y señales de alarma permite** que las niñas y adolescentes comprendan sus cuerpos y no interpreten la menstruación como una amenaza para su continuidad deportiva.

Este trabajo no implica que entrenadoras, entrenadores o familias sustituyan a profesionales sanitarias. Implica que el entorno deportivo tenga conocimientos básicos, lenguaje adecuado y disposición para derivar cuando sea necesario.

También implica reconocer que existen profesionales que se dedican específicamente a la educación menstrual, la salud de las deportistas, la fisiología femenina, la nutrición deportiva y el entrenamiento con perspectiva sexo-específica.

La falta de alfabetización menstrual tiene consecuencias directas sobre la participación. Un estudio reciente con chicas de 10 a 16 años en deporte organizado mostró que la menstruación afectaba a la asistencia, al esfuerzo percibido y a la experiencia deportiva: muchas faltaban a entrenamientos o competiciones, se preocupaban por manchar el uniforme y algunas habían considerado abandonar por preocupaciones vinculadas al periodo.

Además de la formación, los clubes y centros deben revisar condiciones materiales: baños accesibles, posibilidad de cambiarse con intimidad, productos menstruales disponibles, uniformes cómodos y oscuros si así se demanda, protocolos para comunicar malestar y criterios flexibles de adaptación. Recursos internacionales sobre salud menstrual, como los materiales de UNICEF o WASH United, insisten en la importancia de combinar información, reducción del estigma, acceso a productos y participación comunitaria.

5.4. Cuidar el cuerpo sin caer en el fitness neoliberal.

Otro eje de prevención es revisar los discursos sobre el cuerpo. En la adolescencia, la práctica deportiva puede ser una vía de fortaleza, disfrute y autonomía; pero también puede convertirse en un espacio de vigilancia estética si se vincula permanentemente con adelgazar, “tonificar”, compensar comidas, controlar el peso o mejorar la apariencia.

La crítica al fitness neoliberal y al wellness resulta aquí especialmente relevante. Muchos discursos actuales presentan el cuidado como una responsabilidad individual constante: comer perfecto, entrenar siempre, optimizar el cuerpo, ser disciplinada, verse mejor, rendir más y no fallar. Bajo una apariencia saludable, estos mensajes pueden reforzar mandatos clásicos sobre el cuerpo femenino: autocontrol, delgadez, disponibilidad estética y culpa.

En deporte de base, el cuerpo no debe abordarse como proyecto interminable de mejora, sino como condición material de vida, salud y movimiento. Esto implica hablar de fuerza, descanso, alimentación suficiente, recuperación, placer por moverse, prevención de lesiones, salud menstrual y bienestar, sin convertir el cuerpo de las chicas en un objeto permanente de evaluación.

La nutrición debe situarse desde la energía disponible, no desde el control del peso. La baja disponibilidad energética se produce cuando la energía ingerida no cubre adecuadamente las funciones fisiológicas y las demandas del ejercicio. En adolescentes puede afectar al crecimiento, la recuperación, el ciclo menstrual, la salud ósea, el estado de ánimo y el rendimiento. El consenso del Comité Olímpico Internacional sobre RED-S y la actualización de la Female Athlete Triad Coalition

advierten de los efectos de la deficiencia energética sobre la función menstrual y la salud ósea, especialmente en deportistas adolescentes. Podréis encontrar más información sobre este tema en la anteriormente mencionada: I Guía de la Salud de la Mujer Deportista (CSD).

Por ello, familias, clubes y personal técnico deben evitar comentarios sobre peso, grasa corporal, “comer limpio”, “compensar” o “estar más fina”. Ante señales como fatiga persistente, lesiones repetidas, mareos, pérdida de menstruación, restricción alimentaria, cambios bruscos de peso o ansiedad intensa por la comida, la respuesta no debe ser normalizarlo como parte del deporte, sino derivar a profesionales cualificadas/os.

5.5. Construir referentes y sentido de pertenencia.

Los referentes son necesarios, pero no deben limitarse a deportistas de élite. Las niñas y adolescentes necesitan ver mujeres entrenando, arbitrando, dirigiendo, investigando, gestionando, preparando físicamente, comunicando y cuidando la salud de las deportistas. El referente no sólo inspira: hace imaginable una posibilidad.

Ahora bien, los referentes deben trabajarse de forma crítica. No basta con decir “si ella pudo, tú también”, porque ese mensaje puede volver a colocar la responsabilidad en la chica. La pregunta coeducativa es otra: qué condiciones permitieron que algunas permanecieran, qué barreras encontraron y qué debe cambiar para que no sean excepciones.

El sentido de pertenencia se construye cuando una chica siente que el deporte también es suyo: que no tiene que masculinizarse para ser tomada en serio, que no debe convertir su cuerpo en objeto de vigilancia, que puede aprender sin vergüenza, que puede competir sin ser deshumanizada y que puede disfrutar sin pedir permiso.

Por eso, las entidades deportivas deben revisar sus canales de comunicación, sus carteles, sus redes sociales, sus referentes internos, sus premios, sus horarios y sus liderazgos. La visibilidad no es un adorno: organiza imaginarios. Una niña que nunca ve mujeres ocupando lugares de autoridad difícilmente imaginará esos lugares como propios.

En este trabajo con referentes, resulta especialmente valiosa la inclusión de deportistas olímpicas y paralímpicas, porque amplía el imaginario deportivo y permite mostrar mujeres en espacios de alto rendimiento, liderazgo, esfuerzo, diversidad corporal y reconocimiento público. Además, las deportistas paralímpicas ayudan a trabajar la discapacidad desde la competencia y los derechos, no desde una mirada asistencialista.

Su incorporación permite, de forma sintética:

- Ampliar horizontes de posibilidad.
- Romper estereotipos sobre cuerpos, capacidades y modalidades deportivas.
- Visibilizar deportes menos mediáticos.
- Recuperar memoria deportiva de mujeres.
- Favorecer identificación y sentido de pertenencia.
- Abrir debates sobre desigualdad, reconocimiento, salud, conciliación o liderazgo.

Como ejemplo, pueden utilizarse la guía *Didàctica i divulgació en Primària de les esportistes olímpiques i paralímpiques valencianes* y el vídeo vinculado elaborado para la Generalitat Valenciana. Son recursos útiles para Educación Física, clubes, escuelas deportivas, tutorías, jornadas de igualdad, actividades con familias o campañas de referentes.

(https://videos.gva.es/html5/html5lib/v2.79.1/mwEmbedFrame.php/p/128/uiconf_id/23448173/entry_id/0_rped5hyb?wid=_128&iframeembed=true&entry_id=0_rped5hyb).

La clave no es presentar a estas deportistas como excepciones individuales, sino preguntarse qué barreras encontraron, qué condiciones permitieron sus trayectorias y qué debe cambiar para que más niñas y adolescentes puedan imaginarse dentro del deporte.

5.6. Pasar de acciones puntuales a cultura deportiva coeducativa.

La prevención del abandono no puede depender de una campaña anual ni de una charla aislada. Debe formar parte de la cultura ordinaria del centro, club o federación. Esto implica observar datos, escuchar a las chicas, formar a los agentes adultos, revisar prácticas y evaluar si las medidas adoptadas modifican realmente las condiciones de participación.

Una cultura deportiva coeducativa debería asumir cinco compromisos básicos: generar oportunidades reales de protagonismo para las chicas; utilizar la segregación puntual cuando sea pedagógicamente útil; incorporar alfabetización menstrual y salud de las deportistas; cuidar la alimentación y la energía disponible desde una perspectiva de salud; y construir referentes que amplíen horizontes sin ocultar las desigualdades estructurales.

Prevenir el abandono deportivo no significa convencer a las niñas y adolescentes de que permanezcan en cualquier condición. Significa transformar los espacios para que quedarse tenga sentido.

