

Juntos pero no revueltos

*La educación física mixta
en clave de género¹*

Pablo Ariel Scharagrodsdy
Argentina

Hubo un tiempo en que determinadas prácticas educativas estaban dirigidas a los seres humanos, dependiendo de ciertos rasgos anatómicos. Tener un pene, testículos o una vagina, inhabilitaba automáticamente la práctica de ciertas asignaturas escolares. De este modo en Argentina, una vez sancionada la *Ley 1420* en 1884 y durante buena parte del Siglo XX, las instituciones educativas prescribieron en sus planes y programas el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica exclusivamente a las mujeres, en cambio, los varones tuvieron el privilegio de recibir enseñanzas con relación a nociones de agricultura y ganadería. También el trabajo manual era una asignatura con tareas diferentes de acuerdo a cada sexo. El destino de las mujeres y de los varones estaba marcado por su biología.

La educación física participó activamente en dicho proceso.² Aquella Ley marcó el inicio institucional de su posición en el concierto restante de las asignaturas escolares. De esta manera, prescribió la separación entre dos modalidades de ejercicios y actividades, con diferentes cualidades y destinatarios. Los ejercicios militares (marchas, contramarchas, movimientos uniformes de flanco, media vuelta, alineaciones, posiciones fundamentales, etc.) tuvieron un solo destinatario: los varones, o mejor dicho, los futuros hombres. Las mujeres quedaron excluidas de tales actividades. Sus cualidades a desarrollar, ya las había anticipado un siglo antes el influyente pedagogo ginebrino Rousseau. En este punto no dejó dudas:

¹ El siguiente artículo forma parte del proyecto de investigación denominado “Cuerpo, género y poder en la escuela”. El caso de la educación física en Argentina, bajo el marco del Tercer Programa de Investigaciones sobre Derechos Reproductivos en América Latina y el Caribe /PRODIR III, auspiciado y financiado por la Fundación Carlos Chagas (Sao Paulo, Brasil) y John D. And Catherine MacArthur Foundation (Washington, Estados Unidos). Informes parciales y finales aprobados. Director del proyecto: Dr. Mariano Narodowski.

² SCHARAGRODSY, P., “Cuerpo y Género en la educación: el caso de la educación física de finales del Siglo XIX y principios del XX”. Trabajo presentado a las *III Jornadas de Investigación Educacional*, organizada por la UNLP. La Plata, Argentina, 2000.

La prioridad del entrenamiento corporal es común a ambos sexos, aunque se dirige a objetivos diferentes. En el caso de los chicos, su meta consiste en desarrollar la fuerza, en el caso de las chicas, en suscitar encantos.³

Y sus dichos se cumplieron al pie de la letra a partir de dicha Ley. Las actividades prioritarias para las mujeres, en la educación física, fueron pasos, actividades rítmicas, gimnasia femenina, danzas, ejercicios decentes y no violentos, ciertos juegos, etc.; en fin, tareas dirigidas a la construcción de cierta feminidad vinculada especialmente con la maternidad, la reproducción y el ámbito de lo doméstico.⁴

Por suerte para nosotros/as, ya no estamos en aquel tiempo, sino en uno muy distinto, más complejo y, quizás, más libre –por lo menos parcialmente.⁵ El hecho de haber nacido macho o hembra no limita –por lo menos formalmente– a nivel educativo un tipo de asignatura, de actividad o de contenido a aprender.

Sin embargo, es sabido que cualquier clase escolar –sea o no de educación física–, presenta reglas invisibles y mecanismos ocultos que muy sutilmente van contribuyendo a construir cierto orden corporal y no otro.

Pero dicho orden está marcado –consciente o inconscientemente– por el género.⁶ Ciertos comportamientos corporales, gestos, actitudes, posiciones, desplazamientos, movimientos, usos corporales, aderezos, etc., se van cristalizando y hacen del campo de la educación física escolar un espacio de configuración y reconfiguración de sujetos con un género de un tipo determinado.

³ ROUSSEAU, J. *Emilio o de la educación*. Porrúa. México, 1997, p. 285.

⁴ VÁZQUEZ, B., *Guía para una educación física no sexista*, Secretaría de Estado de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica. Madrid, 1990.

⁵ Aquí se acepta como principio rector que el cuerpo ha sido y sigue siendo objeto y blanco de poder. Asimismo, la conceptualización de poder está inspirada en una posición foucaultiana. Vale decir, por más ejercicio brutal de poder que exista, el propio Foucault –en su última etapa– llegó a afirmar que las relaciones de poder son móviles, reversibles, inestables. Y es preciso subrayar que no pueden existir relaciones de poder más que en la medida en que los sujetos sean libres. Es necesario para que se ejerza una relación de poder, que exista al menos un cierto tipo de libertad en ambas partes. A pesar que existen efectivamente estados de dominación, si existen relaciones de poder a través de todo el campo, es porque existen posibilidades de libertad en todas partes. Lo parcial en las prácticas de libertad se instala a partir de dicha consideración acerca del poder. M. FOUCAULT, *Hermenéutica del sujeto*, Altamira. Buenos Aires, 1996. pp. 110-111.

⁶ Siguiendo a Lamas, lo que define al género es la acción simbólica colectiva. Mediante el proceso de constitución del orden simbólico en una sociedad, se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres. El entramado de la simbolización se hace a partir de lo anatómico y de lo reproductivo. Por lo tanto, los hombres y las mujeres no son reflejo de una realidad natural, sino el resultado de una producción histórica y cultural. M. LAMAS, “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género”, en *El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, Porrúa. México, 1996.

Transcurrido más de un siglo, y si bien en la actualidad los *Contenidos básicos comunes para la enseñanza general básica de Argentina* ya no establecen, como antaño, diferencias por sexos, la educación física escolar ha conservado ciertos rasgos que históricamente la constituyeron como campo del saber escolar obligatorio a transmitir a futuras generaciones. En este sentido la normativa es un fiel reflejo de ello. Las actuales clases de educación física en la Educación General Básica (EGB) se prescriben, desde la normativa, de la siguiente manera:

La EGB 1 (6 a 8 años), podrá ser atendida sin separación de sexos por un sólo docente. En la EGB 2 (9 a 11 años), se procurará la separación de sexos. En la EGB 3 (12 a 14 años), el dictado de las clases se realizará por sexos separados contemplando las excepciones de la circular técnica número 3/96 mientras dure la transición.⁷

En dicha circular se plantea una separación natural por sexos a medida que se avanza en edad. En la EGB 3 (7º, 8º y 9º año) sólo se contemplan clases mixtas como excepciones. Pero ¿cuáles son esas excepciones?

Las mismas están relacionadas con ciertas circunstancias particulares ligadas a cuestiones administrativas, como por ejemplo, la existencia de un sólo 9º año en un establecimiento escolar y la imposibilidad de articular con el 8º de la misma escuela, o la dificultad de un docente de dictar las clases separadas por sexos en ciertos horarios. Estas y otras circunstancias, materializan la excepción de las clases mixtas en educación física en el tercer ciclo de EGB. Queda claro que la excepción es la opción menos estimulada institucionalmente y, por lo tanto, utilizada entre las modalidades didáctico-pedagógicas de la disciplina. Sin embargo, en la práctica existen clases mixtas en educación física en el tercer ciclo de la EGB.

Ello a simple vista supondría que dichas clases funcionarían como espacios que permitirían establecer relaciones recíprocas entre los colectivos, como en otras asignaturas mixtas. Sin embargo, lo registrado indica ciertas regularidades contrarias a ello.

Frente a este panorama son múltiples los interrogantes que se plantean en el campo de la disciplina en cuestión, como por ejemplo: ¿qué sucede con el tratamiento de los cuerpos –masculinos y femeninos– durante las clases de educación física? ¿Qué reglas invisibles moldean con gran precisión los usos correctos del cuerpo masculino

⁷ En *Circular Técnica Conjunta N° 1*, Objeto: “Pautas para el dictado de Educación Física en Establecimientos de EGB”, Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, 30 de abril de 1997.

o femenino? ¿Cómo ciertos saberes configuran un régimen verdadero de lo masculino y de lo femenino? ¿Qué prácticas se instalan para legitimar tal situación? En síntesis, ¿cómo la práctica escolar denominada educación física contribuye a construir un cierto tipo de masculinidad y un cierto tipo de feminidad?

Consideraciones metodológicas

El análisis de la siguiente problemática se ha centrado muy especialmente en las relaciones de poder-saber que se establecen entre varones y mujeres en las clases de educación física en 9º año de la EGB (alumnos y alumnas entre catorce y quince años), a partir de los discursos de los docentes y de las prácticas de los/as estudiantes.

La metodología empleada ha respondido a un enfoque teórico metodológico, que se ha nutrido fundamentalmente de ciertas categorías y conceptos de la etnografía. En este sentido, la perspectiva de análisis ha conservado los rasgos comunes a todas las distintas definiciones de la etnografía: un esfuerzo por documentar lo no documentado de la realidad social.

De esta manera, a partir de las entrevistas semi-estructuradas (ocho en total) realizadas a docentes, todos varones, de la disciplina y las observaciones de las clases mixtas⁸ de educación física, se han identificado determinados comportamientos, actitudes, usos corporales, tipos de movimientos, tipos de contacto, utilización de espacio, empleo del tiempo y formas de agresión distintas, de acuerdo al sexo.

Asimismo, se han observado y analizado las diferencias en la interacción docente-varones y docente-mujeres; expresiones estereotipadas; expresiones ridiculizadas; uso de diminutivos, aumentativos, alabanzas y amonestaciones. Los resultados obtenidos después de varias observaciones, entre ocho y diez, en dos escuelas han mostrado un alto porcentaje de presencia de los elementos masculinos en comparación con los femeninos y una jerarquización de lo masculino frente a lo femenino.

De esta manera, se han reconocido las siguientes prácticas, con marcado tono sexista⁹ y estereotipador en las clases mixtas de educación física escolar:

⁸ La escuela mixta es la organización formal que resulta de la coexistencia de alumnos y alumnas en el mismo centro educativo compartiendo el mismo currículo, y que deberá conllevar siempre un trato de igualdad entre unos y otras. Sin embargo, de hecho ha supuesto la incorporación de las alumnas al modelo educativo masculino, considerando como universal lo que constituye una discriminación, cuando no una negación del modelo femenino. Esto se pondrá de manifiesto en las páginas siguientes.

1. Código de género en el lenguaje.
2. Comportamientos, gestos y actitudes más frecuentes de niños y niñas frente a la actividad física.
3. Representaciones de los docentes.

**1. Código de género en el lenguaje:
lo femenino como refuerzo de lo negativo**

Distintos estudios en el ámbito de la educación han puesto de manifiesto que existe una discriminación de la mujer en la utilización del lenguaje escolar.

M. Subirats¹⁰ sostiene que el código de género femenino está afectado por una negación del mismo perfectamente identificable a través del lenguaje. En este sentido, se han encontrado ciertas pautas y ciertos mecanismos que muestran durante las prácticas físicas y deportivas que las mujeres son objeto de discriminación, subordinación y desvalorización.

En los grados mixtos la evidencia empírica con relación al lenguaje y a ciertos términos utilizados, muestra no sólo que el colectivo de mujeres es ignorado en ciertos momentos de las clases (al inicio y al final de la clase los docentes han utilizado el genérico chicos o niños), sino que, cuando se hacen visibles –las mujeres–, suelen usarse como refuerzo de lo negativo o de lo ridículo. Esto sucede, con mayor o menor intensidad, tanto en la interacción alumnos–alumnas como en la interacción docente–alumnos/as.

Por ejemplo:

⁹ El término sexism hizo su aparición hacia mediados de los años sesenta en los Estados Unidos. Fue construido por analogía con el término racismo, para mostrar que el sexo es para las mujeres un factor de discriminación, subordinación y desvalorización. Su uso supone una jerarquía y una discriminación como sucede a menudo con las distinciones. De una manera general, entendemos por sexism el mecanismo por el que se concede privilegio a un sexo en detrimento del otro según el glosario de Martha Moia en *El sí de las niñas*, citado por Amparo Moreno Sardá, en *El Arquetipo viril, protagonista de la historia*, La Sal. Barcelona, 1986. p. 22. Esta autora distingue sexism de androcentrismo, entendiendo a éste como una forma específica de sexism que concede privilegio al ser humano de sexo masculino que ha asimilado una serie de valores viriles. Cf. Pp. 19-30.

¹⁰ SUBIRATS, M. y BRULLET, C. *Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. MEC Instituto de la Mujer. Madrid, 1988.

Se mueve como una nena (frase dirigida por un profesor en referencia a un alumno varón) (F). *Si se siguen pegando salen del juego y van a jugar con las chicas* (frase dirigida por un profesor a dos alumnos varones) (M). *Las mujeres son de madera*¹¹ (frase dirigida por un profesor en referencia a las mujeres) (F).

Estas frases que circulan recurrentemente durante las clases de educación física, sugieren a lo femenino como refuerzo de lo negativo y de lo ridículo.

Asimismo, el lenguaje y los términos utilizados durante las clases suponen una jerarquía, donde lo masculino se convierte en norma y modelo de qué es lo que hay que hacer y de cómo hay que hacerlo. La utilización sistemática de ciertos valores y atributos ligados imaginariamente a lo masculino refuerzan dicha situación. A la inversa, ciertos valores y atributos ligados imaginariamente a lo femenino fortalecen su carácter negativo. En ambos casos, posibilitando e imposibilitando ciertos comportamientos, gestos y actitudes.

Por ejemplo:

Juegan con una pelota de plástico que es de mi hijo, ¡las minas (las mujeres) *no pueden jugar a nada!* (frase referida por un profesor a las alumnas mujeres) (F). *¡A las chicas les duele la mano con la pelota de voley!* (en referencia a que es de plástico y es más fácil de jugar con ella que con la pelota normal) (F). *¡Pasó más de tres veces la pelota!* (frase dirigida por un profesor a una alumna mujer) (F). *Con las minas no puedo hacer casi nada* (frase referida por un profesor a las alumnas mujeres) (M). *Dale... poné garra* (frase de alumnos). *¿Qué pasa? ¿no tenés huevos?* (frase de alumnos). *Tenés que aguantar la pelota* (frase de alumnos). *No arrugas* (frase de alumnos).

Al mismo tiempo que la mayoría de las mujeres no pueden jugar bien con una pelota normal de voley, o que les duele la mano al golpearla o que no pueden pasar más de tres veces la pelota al campo contrario, ciertos lexemas como *poner garra*, *tener huevos*, *aguantar* o *no arrugar*,¹² van paulatinamente encarnándose en los cuerpos masculinos contribuyendo en la configuración de diversas masculinidades.¹³

¹¹ Esta frase está fuertemente instalada en el imaginario de los docentes en educación física y circula con mucha naturalidad durante las prácticas deportivas. El sentido de la frase está vinculado con la torpeza natural de las mujeres para realizar prácticas físicas y deportivas. Tal frase imposibilita visibilizar que los comportamientos corporales son construcciones socio-culturales e históricamente específicas.

¹² *Arrugar* alude al descontrol de los esfínteres cuando la persona es presa de pánico, y se usa para poner en entredicho la masculinidad con la despectiva expresión de superlativa falta de valor y coraje.

2. Comportamientos, gestos y actitudes más frecuentes de niños y niñas frente a la actividad física: la asimetría corporal como común denominador

De igual manera, ciertos comportamientos corporales, ciertos gestos y actitudes, ciertos movimientos, ciertos desplazamientos y ciertos usos del cuerpo, en el ámbito de la educación física, están inscritos como un deber ser para cada género. Las regularidades corporales que deben cumplir y que han aprendido a cumplir¹⁴ los y las estudiantes durante las clases de educación física, hacen que éstos/as se vayan configurando como masculinos y femeninos, contribuyendo al mantenimiento de un cierto orden sexual establecido. De esta manera se conservan algunas relaciones de dominación, derechos, privilegios que, en última instancia, perpetúan determinadas actitudes recurrentes en las clases escolares de educación física.

Por ejemplo, se han identificado las siguientes situaciones reiteradas en las clases mixtas. En las mismas predominó la práctica de fútbol en los varones y el voleybol en las mujeres.¹⁵ Salvo al final de la clase –por iniciativa de algunos alumnos varones o por compulsión del docente– la interacción entre los varones y las mujeres fue prácticamente inexistente:

- Los varones son, en todos los casos, los primeros en iniciar el juego y los últimos en terminarlo, salvo cuando –circunstancialmente– están jugando con las mujeres.
- Los varones son, en la mayoría de los casos, los que buscan el material (pelotas, conos, sogas, etc.), lo agarran, lo manipulan, aún antes que el profesor pase lista. Por el contrario, no se han observado acciones similares en las mujeres.¹⁶
- Durante las clases de educación física los varones realizan ciertos comportamientos corporales que las mujeres no llevan a cabo. Por ejemplo los varones

¹³ CONNELL, R., “La organización social de la masculinidad”, en Valdés, T. Y J. Olavarria (eds.) *Masculinidad/es. Poder y Crisis*. Ediciones de la Mujer. N° 24. Isis. Internacional y FLACSO, Santiago. Chile, 1997. pp. 31-48.

¹⁴ En este sentido, el aprendizaje no es sólo un proceso cognitivo sino, fundamentalmente, somático, en el que la opresión deja sus rastros no solamente en la mente de las personas sino también en sus músculos y en sus huesos. MCLAREN, P. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique. Buenos Aires, 1993. p. 90.

¹⁵ En ninguna parte de los *Contenidos Básicos Comunes* se establece que las mujeres deban practicar voley y los varones fútbol. Sin embargo, esto ha sido una constante en las clases de educación física mixtas argentinas.

¹⁶ La mayoría de los profesores de educación física no se preguntan por qué hay un determinado material y no otro. *Se naturalizan* objetos que fueron inicialmente concebidos como parte de una educación física militar y masculina.

escupen. No son todos, pero los que lo hacen, lo efectúan en la mayoría de las clases. Algunos varones se secan la mucosidad con la manga de la playera o realizan el típico gesto de futbolista llevándose dos o tres dedos a una fosa nasal, presionando una de ellas y haciendo fuerza para que la mucosidad salga despedida. Las mujeres no hacen ningún gesto de ese tipo. También, y en menor medida, silbar o chiflar, es un comportamiento reservado casi exclusivamente a los varones, sobre todo durante los partidos de fútbol.

- Pareciera que la mayoría de los varones terminan la clase agitados, despeinados, desaliñados con respecto a su vestimenta, transpirados y con sudoración y con los cachetes colorados, síntoma típico de fatiga. Por el contrario, la gran mayoría de las mujeres finalizan la clase como la empezaron, casi sin transpirar, sin sudoración y con sus ropas prolíjamente adaptadas a su cuerpo.
- La mayoría de los varones se tiran al suelo para buscar la pelota, se revuelcan por el piso, luchan por el balón y por una posición en el terreno de juego. Están en continua fricción, choque y contacto con otro par –varón–. Por el contrario las mujeres no se tiran al suelo para buscar la pelota, ni se revuelcan por el piso, ni tienen contacto físico golpes y/o sujetaciones corporales. Pero sí se abrazan, a diferencia de los varones.
- Pareciera que durante el juego los varones lo hacen en equipo, tienen un sentido táctico y técnico del juego. En cambio, las mujeres, las más de las veces, pareciera que no juegan en función de equipo; tampoco delimitan el espacio. Tratan de golpear la pelota de un lado a otro de la red. Muy raramente se la pasan entre ellas.
- Los varones en general, se gritan o insultan cuando se equivocan. Las mujeres tienden a taparse la boca y reírse.
- Cuando los varones y las mujeres participan conjuntamente de una práctica deportiva, los varones critican a las mujeres la forma de pasar la pelota, de recibirla o de pararse en la cancha. A la inversa, las mujeres no critican a los varones, salvo excepciones. La relación en este aspecto vuelve a ser asimétrica.
- Los varones van a buscar la pelota trotando, cuando sale del juego. Las mujeres van caminando a buscar la pelota cuando se va del juego. Inclusive a veces le piden al profesor que les alcance el balón.

- Los varones se insultan verbalmente (en general: *pará puto, ¡cagón! boludo, no te la bancás*) y acompañan el insulto tocándose el cuerpo, en especial las partes genitales. Las mujeres se insultan verbalmente, pero en menor medida que los hombres y si hacen alusión a lo genital, no se lo tocan ni se lo señalan.
- Las mujeres, pareciera que juegan en cámara lenta, casi no se mueven y permanecen en un mismo lugar durante la mayor parte de la clase. Mueven pocas partes del cuerpo, principalmente las manos. Los varones utilizan más partes del cuerpo para jugar.
- Las mujeres practican el juego con menos frecuencia que los varones. Muchas muestran poco interés por el juego, no tocan el balón ni se mueven durante la mayor parte de la clase.
- Las mujeres entran al gimnasio o al campo de deportes, encuentran un espacio y se sientan casi en silencio. Saben lo que se espera de ellas. En cambio, los varones entran corriendo y empiezan a moverse, a gritar o a agarrar el material. Quizás, como afirma Scraton,¹⁷ de las mujeres se esperan comportamientos más suaves y no tan bruscos. La conducta femenina aceptable supone autocontrol, silencio y orden. En el contexto deportivo, perder delicadeza y desviarse del destino femenino es un costo cuya etiqueta tiene nombre y apellido: *ser marimacho*. Lo mismo ocurre con aquellos varones que no cumplen con el guion masculino, el estigma es ser débil o *mariquita*.

En casi todos los casos descritos, los usos corporales de niños y niñas muestran no sólo una arbitraria distribución de roles sino, fundamentalmente, la existencia de ciertas relaciones de poder marcadamente desiguales. Dichas relaciones de poder al no ser móviles y al no permitir a la mayoría de las niñas estrategias de modificación, se cristalizan y se fijan dando por resultado lo que Foucault ha denominado estados de dominación.¹⁸

En este sentido, la mayoría de las relaciones e interacciones que se configuran durante las prácticas físicas y deportivas tienden a ser asimétricas. Claro que, en la relación asimétrica el colectivo varones tiene ventajas sobre el colectivo mujeres.

¹⁷ SCRATON, S. *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Morata. Madrid, 1995.

¹⁸ Siguiendo a Foucault, las relaciones de poder impregnán todo el comportamiento social, pero son móviles y permiten a los individuos estrategias de modificación; cuando se obliteran estos mecanismos de reversibilidad y las relaciones se tornan fijas nos hallamos ante estados de dominación. Véase M. FOUCAULT, *Detique du souci de soi comme pratique de liberté* (entrevista con H. Becker, Paul Fornet Betancourt, Alfredo Gómez Müller) 20 de enero de 1984, *Concordia* N° 6. 1984. pp. 99-116.

Esta desigualdad aparece, quizás, como en ninguna otra disciplina escolar, desplegada muy fuertemente en relación con el tiempo y especialmente con el uso del espacio. Ambas son nociones culturales que están muy ligadas a las prácticas deportivas y contribuyen en la configuración de cuerpos masculinos y femeninos.

Siguiendo a Del Valle,¹⁹ la definición de espacio se refiere a un área físicamente delimitable, ya sea por las actividades que se llevan a cabo, por la gente que lo ocupa, por los elementos que lo contienen, o por los contenidos simbólicos que se le atribuyen. Por tiempo se entiende las variantes de la amplitud en que se suceden los distintos estadios de una misma cosa o acontece la existencia de cosas distintas en un mismo espacio. Frente a tal conceptualización ¿qué es lo que sucede en las clases mixtas de educación física escolar?

En tanto la mayoría de los varones tienden a ocupar los espacios más amplios y centrales, la mayoría de las mujeres –y también algunos varones– utilizan espacios reducidos y marginales. Esto incide en las actividades motrices separando, jerarquizando, incluyendo, excluyendo y reforzando estereotipos naturalizados²⁰ como el de la pasividad, el de intimidad, el de protección y el de encapsulamiento en la mujer. La utilización, proporcionalmente menor, del espacio por parte de las niñas durante las actividades físico-deportivas, contribuye a estimular en ellas la idea de protección de sus cuerpos y la idea de que deben permanecer encapsuladas en el espacio personal. Iris Young²¹ señala que en el desarrollo físico, las niñas adquieren muchos hábitos sutiles de comportamiento corporal femenino como caminar como una niña, mover la cabeza como una niña o reírse como una niña. En sentido opuesto, la utilización casi monopólica del espacio por parte de la mayoría de los varones reafirma y reproduce los tradicionales estereotipos masculinos: ser fuerte, ser valiente y sobre todo, estar en control de la situación lúdico-deportiva.²²

¹⁹ DEL VALLE, T. "El espacio y el tiempo en las relaciones de Género", en *La Ventana*, N° 3, México. 1995.

²⁰ *La naturaleza* se ha colocado como causa *natural* justificadora de la exclusión de las mujeres, siendo en realidad el efecto de una exclusión histórica. En nombre de la naturaleza sobre todo femenina se han orientado acciones y normas morales. Un ejemplo paradigmático de la *naturalización de lo natural* desde el punto de vista pedagógico ha sido Rousseau. *Su universalismo excluyente* puede apreciarse en ROUSSEAU, J., *Emilio o de la educación*. Porrúa. México, 1997. En especial el capítulo V sobre la educación de Sofía. El término natural tiene un trasfondo ideológico que evoca nociones de inmutabilidad, de corrección y de normalidad.

²¹ YOUNG, Iris. *Throwing like a girl*. Human Studies. New York, 1980. pp. 7-13.

²² Por una cuestión de espacio, en este artículo nos centramos en las relaciones entre los colectivos: varones y mujeres. Sin embargo, en las clases de educación física, al interior de cada uno de ellos existen diferencias notorias. Siguiendo a Connell (1997), no existe la masculinidad sino diversas masculinidades. Esto se puede apreciar claramente en el espacio deportivo donde las posiciones –siempre disputables– →

Pero no sólo la distribución del espacio no es equitativa. También el uso del tiempo es desigual. Tiempo de realización de las prácticas motrices (la participación de los varones es mayor en relación al de las mujeres), y tiempo de decisiones con respecto a la puntuación (ciertos momentos de la clase son monopolizados por los varones como el inicio o el fin de una actividad deportiva). Como afirma Pimentel,²³ en una investigación distinguiendo a los más dotados de los menos dotados, el tiempo de actividad motriz durante la clase es significativamente mayor en los clasificados más dotados con respecto a los menos dotados. Estos últimos –en general mujeres, aunque no exclusivamente–, son los que no logran una respuesta motriz eficiente y eficaz y que, en la primera media hora de clase adoptan actitudes pasivas, estáticas y de poca movilidad frente a la situación de juego. En algunos casos se ubican en un costado de la acción y permanecen allí durante gran parte de la clase. Estas situaciones dan cuenta clara de que los horarios escolares, con sus ritmos y rutinas, se encarnan en forma diferencial.

3. Representaciones de los docentes: la esencialización de lo masculino y femenino

Todas estas prácticas de los alumnos y alumnas están avaladas (consciente o inconscientemente), no sólo por el dictado de las clases, sino por las representaciones de los docentes entrevistados. Sus premisas y supuestos sobre la masculinidad y la feminidad participan en la institucionalización de ciertas normas, ciertas prácticas y ciertas prioridades para cada género. De esta manera las expectativas de los docentes son diferentes si se trata de un alumno varón o de una alumna mujer. Lo mismo sucede en relación con las habilidades y capacidades motrices, los comportamientos corporales, las prácticas físicas, las maneras de participación y las formas de sanción o asignación de violencia física. Las consecuencias de dichas representaciones convierten a lo masculino en paradigma de lo neutro y lo humano, siendo lo femenino lo negativo y lo particular. Veamos dos ejemplos:

Las entrevistas realizadas a los profesores de educación física han puesto de manifiesto que, a pesar de que explícitamente se menciona la coeducación y la igualdad de sexos, las diferencias jerarquizadas continúan instaladas en el ámbito escolar. Quizás

entre el macho o el habiloso (masculinidades hegemónicas) contrastan y entran en conflicto con el torpe, el mariquita o el gordito que es obligado a ir al arco de fútbol (masculinidades marginadas y/o denigradas).

²³ PIMENTEL, J. *Analise do comportamento dos alunos, mais dotados e menos dotados, em diferentes desportos colectivos*. Master Thesis, Technical University, Lisboa, Portugal, 1986.

su punto más álgido sea la conceptualización de las capacidades físicas de niños y niñas.

En relación con el comportamiento corporal del varón durante las clases mixtas de educación física, los profesores afirman: *Son muy activos, más cuando hay un elemento de por medio, en este caso una pelota, y de fútbol (F). Los que se muestran más interesados son los chicos, ni bien llegamos son los que te piden la pelota, se organizan en grupos y forman equipos; mientras tanto las chicas están sentadas (M). Durante el juego, los pibes son más quilombberos, gritan más, son más arrojados (S).*

En cuanto al comportamiento corporal de la mujer durante las clases mixtas de educación física, los profesores afirman coincidentemente:

Son muy pasivas, quietas, para hacerlas mover hay que ser Mandrake,²⁴ son incoordinadas, inhábiles. No hay ninguna que zafe de esto (F). Se nota que las mujeres no están muy interesadas. Mucho no les interesa, he tenido chicas bastante gorditas y yo les decía: chicas, por qué no tratan de hacer alguna actividad, algún deporte. No, no les interesa. Les interesa la televisión, las novelas, las de 8º año llegaban tarde. La telenovela terminaba a las 15:00 horas, la clase empezaba a las 15:00 horas y llegaban tarde (M). La mayoría son más pasivas, son delicadas, no ponen garra para nada (S).

Aunque las entrevistas indicaban divergencias de opinión, sobre si estas diferencias tenían raíces biológicas o culturales, se sigue haciendo hincapié en la aceptación de las diferencias físicas como parte de lo masculino y de lo femenino. En este punto cabe hacer dos reflexiones. En primer lugar, la caracterización de los comportamientos corporales femeninos se juzga en relación con parámetros masculinos: *son más pasivas, no ponen garra, son incoordinadas, etc.* En segundo lugar, las diferencias de los comportamientos, en ningún momento fueron puestas en tela de juicio durante las prácticas para modificar dicha situación. Esto nos puede llevar a pensar que para los profe-sores, dichas características no responden a cuestiones socio-históricas, sino a esencias propias de cada colectivo. Sin embargo, vale la pena recordar los dichos de Celia Amorós, quien afirma claramente que todo sistema de dominación es un eficaz fabricante de esencias.

²⁴ Mandrake es un famoso mago. La frase sugiere que para hacer mover a las chicas, hay que hacer magia o algo parecido.

Se trata de construir esencias bien por arriba, bien por abajo, o ambas cosas a la vez. Esencias para oprimir o esencias sobre las que oprimir. A la individualidad como tal no se la puede oprimir sino en la medida en que previamente se la ha transmutado en esencia. Con ello no quiero decir en modo alguno que no haya que conceptualizar para ordenar el mundo en que vivimos, pero sin duda, hay una forma característica de conceptualizar para oprimir con efecto de la propia práctica de la opresión, a la vez que regula su movimiento mismo. Quizás no es fácil establecer con nitidez los criterios para distinguir formas asépticas (si es que las hay) de conceptualización, de formas opresoras. Pero sabemos que al existir el eterno femenino y no el eterno esclavo o el eterno siervo prueba, simplemente, que el sistema de dominación masculina dura.²⁵

No sólo la distinción de cualidades es imaginariamente ligada a cada sexo durante las clases de educación física, sino que dichas cualidades tiene un valor jerárquicamente diferencial, sobre todo si se trata de varones.

Las diferencias de actividades y asignaturas escolares entre los sexos no sólo esencializan –y por tanto, estereotipan roles estáticos– sino que inferiorizan al colectivo mujeres, –y también a muchos varones. La diferencia así entendida ha sido utilizada como punto de apoyo de desigualdades. Del hecho diferencial no se sigue lógicamente la necesidad de un trato desigual de los sujetos. Sustentar la desigualdad sobre la diferencia hace que ésta deje de ser un término recíproco para pasar a ser unívoco.²⁶

En este caso, una cuestión digna de mención es que a algunos alumnos varones que no son activos deportivamente se los suele tratar de *putos* o *mariquitas*. Esto ocurre tanto a partir de los comentarios de los compañeros como desde el docente. En este sentido durante una entrevista un profesor afirma:

Focalizan las cargas cuando juegan con “el chino” (un alumno), que creo que no quiere jugar, por ese tema lo insultan con el término “puto”, también, es medio malo para jugar y le dicen cualquier tipo de insulto, el que le venga más rápido, porque es malo y tampoco pone nada de sí para mejorar (F).

La confusión de la pasividad asociada a lo femenino es muy clara. Desde el punto de vista de la masculinidad hegemónica, la homosexualidad se asimila fácilmente a la femineidad. Como afirma Connell²⁷ la masculinidad “gay” es la masculinidad

²⁵ AMOROS, Celia. *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos. Madrid, 1985. pp. 188-189.

²⁶ M. CAVANA, “Diferencia” en C. AMOROS (comp.), *Diez palabras clave sobre mujer*. EVD, Navarra, España, 1995. pp. 85-118.

²⁷ CONNELL, R. “La organización social de la masculinidad”, en Valdés, T. Y J. Olavarria (eds.) *Masculinidad/es. Poder y Crisis*. Ediciones de la Mujer. N° 24. Isis. Internacional y FLACSO. Santiago, Chile, 1997. pp. 31-48.

subordinada más evidente, pero no es la única. Algunos hombres y muchachos heterosexuales también son expulsados del círculo de legitimidad. El proceso está marcado por un rico vocabulario denigrante: *pavo, mariquita, cobarde, amanerado, zoquete*, etc. Aquí resulta obvia la confusión simbólica con la femineidad.

Algo similar sucede con respecto a las expectativas de logros, es decir, con lo que los profesores esperan lograr de sus estudiantes. Las distinciones reproducen las desigualdades y las estigmatizan.

En los varones se espera: *A nivel motor que mejoren las experiencias motoras* (F). *Que puedan jugar sin insultarse ni pegarse, que puedan jugar en realidad* (F). *Que a través del fútbol mejoren su relación con el cuerpo* (F). *Yo lo que busco siempre es tratar de mejorar lo que le facilite una mejor vida, qué se yo, sistema aeróbico, tratar de influenciar sobre el sistema cardio-circulatorio, tratar que le guste algún deporte como para que sigan practicándolo* (M).

En cambio en las mujeres se espera: *Que puedan pasar la pelota de voley al otro campo, nada más; que puedan jugar a algo parecido al voley y al softball* (F). *Que se muevan* (F). *En las mujeres, mientras hagan algo* (M). *Tratar de inculcarles que hagan alguna actividad física, que le va a favorecer a su salud, cuando sean más grandes les va a interesar el cuerpo para exhibirlo*,²⁸ *para conseguir una pareja, que empiecen desde chicas a preocuparse por su apariencia, por su cuerpo. Las veces que hemos hablado, hemos apuntado a eso* (M). *Yo les daba algún tema amplio, para que se vean los trabajos aeróbicos que hacíamos y algunos lo hicieron. A las chicas les preguntaba del cuerpo y la alimentación, viste que por ahí se les da por hacer esas dietas medias raras* (M).

Estas respuestas establecen logros claramente distintos entre chicos y chicas. En tanto en los varones se persiguen fines variados, en las mujeres alcanza con que puedan jugar a algo *parecido* –nunca igual– al voley, o a lo sumo *que se muevan*. Asimismo, el tema de la apariencia y las dietas son mencio-nados como fines a alcanzar sólo para mujeres. Vale decir, que las expectativas del profesorado sobre el alumnado suelen reforzar las cualidades socialmente esperadas, por lo que se reproducen los prejuicios y roles de género.

²⁸ El mensaje relativo a la sexualidad femenina sigue estando claramente articulado a través de la educación física. Los cuerpos de las mujeres están desarrollados, desde el punto de vista físico, para que parezcan buenos y sobre todo presentables (para los hombres).

Todo ello, naturaliza, bien biológicamente o bien culturalmente, los estereotipos y las relaciones de poder entre ambos colectivos –y también al interior de cada uno de ellos– haciendo poco modificable esta situación y contribuyendo a eternizar cierta subordinación femenina.

En síntesis, tanto el código de género en el lenguaje, como ciertas regularidades en los usos del cuerpo producen y reproducen determinadas tendencias inequitativas y desiguales desde el punto de vista del género. Todo ello está avalado por las representaciones de los docentes entrevistados. El legado histórico, junto con los contundentes supuestos contemporáneos de sentido común, se traducen en la institucionalización de pautas, preferencias y experiencias específicas para cada género, instalando asimetría e inequidad.

Quizás, en la educación física escolar, valga la pena parar la pelota y cambiar las reglas del juego, ya que las sugerencias planteadas por Rousseau, hace más de dos siglos, permanecen sutilmente, configurando las diferencias entre los cuerpos masculinos y femeninos.

Bibliografía

- ALABARCÉS, P. Di Giano, R. y Frydenberg, J. (comp.). *Deporte y Sociedad*. Eudeba. Buenos Aires, 1998.
- AMORÓS, C. *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos. Madrid, 1985.
- BARBERO GONZÁLEZ, J. “Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio”, en *Historia de la Educación*. Madrid, 1996. pp. 13-49.
- BOURDIEU, P. *La dominación masculina*. Anagrama. Barcelona, 2000.
- BRACHT, V. *Educacão física e aprendizagem social*. Magíster. Porto Alegre, Brasil, 1996.
- CAVANA, M. “Diferencia” en AMOROS, Celia (comp.), *Diez palabras clave sobre Mujer*. EVD. Navarra, 1995. pp. 85-118.
- CONNELL, R. “La organización social de la masculinidad”, en Valdés, T. Y J. Olavarria. *Masculinidad/es. Poder y Crisis*. Ediciones de la Mujer. N° 24. Isis. Internacional y FLACSO, Santiago. Chile, 1997. pp. 31-48.
- “El imperialismo y el cuerpo de los hombres”, en Valdés, T. Y J. Olavarria. *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. FLACSO. Santiago. Chile, 1998. pp. 65-89.
- DEL VALLE, T. “El espacio y el tiempo en las relaciones de Género”, en *La Ventana*, N° 3. México, 1995.
- DUNNING, E. *Reflexiones sociológicas sobre el deporte*. Materiales de Sociología del Deporte. La Piqueta. Madrid, 1993. pp. 83-108.
- “*L'etique du souci de soi comme pratique de liberté*” (entrevista con H. Becker, Paul Fornet-Betancourt, Alfredo Gómez-Müller, 20 de enero de 1984), en *Concordia* N° 6. 1986. pp. 99-116.
- *Microfísica del poder*. La Piqueta. Madrid, 1992.
- *Hermenéutica del sujeto*. Altamira. Buenos Aires, 1996.
- HARGREAVES, J. “Mirando a las imágenes: Deporte y el Cuerpo Deportivo Sexualizado”, en *Perspectivas Actividad Física y Deporte*. Madrid, 1990.
- LAMAS, M. (comp.). “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género”, en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Porrúa. México, 1996. pp. 327-366.
- LENSKYJ, H. *Out of bounds. Women, Sport and Sexuality*. The Womens Press. Toronto, 1986.

- MAC AN GHAIL, M. *The making of men. Masculinities, sexualities and schoolingt*, Sage. London, 1994.
- MAGARIÑOS de MORENTIN, J. *Esbozo semiótico para una metodología de base en Ciencias Sociales*. IICS. La Plata, 1990.
- MAINGUENEAU, D. *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Hachette. Buenos Aires, 1989.
- MCLAREN, P. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique. Buenos Aires, 1993.
- MORENO, M. *Del silencio a la palabra*. Instituto de la Mujer. Madrid, 1992.
- MORENO, A. *El Arquetipo viril, protagonista de la historia. Ejercicios de lectura androcéntrica*. Lasal. Barcelona, 1986.
- PIMENTEL, J. *Analise do comportamento dos alunos, mais dotados e menos dotados, em diferentes desportes colectivos*. Master Thesis, Technical University. Lisboa, Portugal, 1986.
- ROUSSEAU, J. *Emilio o de la educación*. Porrúa. México, 1997.
- SARAVI RIVIERE, J. *Historia de la Educación física Argentina Siglo XIX*. INEF. Buenos Aires, 1986.
- *Aportes para una historia de la Educación física, (1900-1945)*. IEF No. 1. Buenos Aires, 1998.
- SCHARAGRODSKY, P. “Cuerpo y Género en la educación: el caso de la educación física de finales del Siglo XIX y principios del XX”. Trabajo presentado a las *III Jornadas de Investigación Educacional*, organizada por la UNLP. La Plata, Argentina, 2000.
- *Cuerpo, género y poder en la escuela: el caso de la educación física argentina*. Informe final aprobado por John D. And Catherine MacArthur Founsdation (Washington, Estados Unidos) y fundación Carlos Chagas (São Paulo, Brasil). mimeo, 2000.
- SCRATON, S. *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Morata. Madrid, 1995.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C. *Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. MEC Instituto de la Mujer. Madrid, 1988.
- *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Instituto de Ciencias de la Educación. Barcelona, 1992.
- VÁZQUEZ, B. *Guía para una Educación física no sexista*. Secretaría de Estado de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica. Madrid, 1990.
- “Diferentes concepciones del cuerpo: el cuerpo y la educación física”, ponencia presentada en las *II Jornadas Internacionales sobre coeducación*. Universidad de Valencia. Valencia, España, 1991.
- WOODS, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós. Barcelona, 1995.
- YOUNG, I. *Throwing like a girl*. Human Studies. New York, 1980. pp. 7-13.
- Leyes y circulares educativas:
- ARGENTINA. *Ley 1420*, aprobada en 1884.
 - ARGENTINA. “Contenidos Básicos Comunes de la Educación física”. *Ley Federal de Educación*, 1995.
 - ARGENTINA. Circular Técnica No 3 del año 1996. Objeto: pautas para garantizar una prestación acorde con los requerimientos pedagógicos didácticos que permitan vínculos permanentes con los alumnos y la consecución del proyecto de la institución EGB y el Nivel Medio. Dirección de Educación física de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, 1996.
 - ARGENTINA. Circular Técnica Conjunta No. 1 del año 1997. Objeto: pautas para el dictado de Educación física en Establecimientos de EGB. Dirección de Educación física de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, 1997.