

EN LA EDUCACIÓN FÍSICA QUEDA MUCHO 'GÉNERO' POR CORTAR

Pablo Scharagrodsky

*Universidad Nacional de La Plata
Universidad Nacional de Quilmes*

Pablo Scharagrodsky es Profesor en Educación Física (UNLP) y Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UNLP). Es Master en Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina). Actualmente es docente investigador en la UNLP y en la UNQ. Es Integrante del Programa de Incentivos (UNLP) e investigador del programa "Sujetos y Políticas en Educación" (UNQ).

"(...) Hay que arrancar la diferencia de su estado de maldición".

(Gilles Deleuze, 1993)

"No es lo mismo la desigualdad que la diferencia. La igualdad admite diferencias, pero no, desigualdades. Mientras que la desigualdad supone discriminación y privilegio, la diferencia implica desemejanza recíproca o diversidad entre cosas de una misma especie, lo cual permite distinguir unas de otras, sin que por ello implique necesariamente discriminaciones ni privilegios de ningún tipo, ni ontológicos, ni políticos". (Angeles Perona, 1995)

1. Introducción

El género, como cualquier otro término, puede tener diversas acepciones. Puede aludir a ciertos sustantivos, a ciertos 'géneros' como el literario o el policial o directamente a la tela de cualquier vestimenta.

Sin embargo, el género como categoría de análisis tiene una proyección semántica distinta a la que mencionamos anteriormente. En términos generales son reflexiones de género todas aquellas que se han hecho a lo largo de la historia del pensamiento humano, acerca de los sentidos y las consecuencias sociales y subjetivas que tiene pertenecer a uno u otro sexo, por cuanto esas consecuencias, muchas veces



Sin embargo, el reconocimiento de la construcción social del género y no de las diferencias biológicas permite desarrollar una visión más crítica y adecuada de las desigualdades entre los géneros en el deporte y la educación física, situando el debate en el marco de las estructuras globales de poder de la sociedad.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo central visibilizar una problemática poco explorada en el campo de las prácticas corporales: la de los cuerpos masculinos y femeninos y sus múltiples relaciones e interrogantes. Para ello se toma como punto de partida la construcción social del género, sosteniendo el carácter fundamental de la desigualdad de oportunidades, de acceso y de resultados que puede limitar y oprimir a la mayoría de las niñas -y también a muchos niños- en relación con sus experiencias de educación física en las escuelas. Hay ciertas características asociadas a las visiones estereotipadas de la feminidad y la masculinidad que refuerzan poderosamente las expectativas sobre lo adecuado o *políticamente correcto* para niñas y niños, a distintas edades. En las instituciones estatales, como las escuelas, estas imágenes se consolidan y reproducen como ideologías que constituyen la base de la gestión política de las divisiones por géneros en la sociedad en general.

No obstante, como afirma Scraton (1995), no debemos suponer que la existencia de estereotipos de género constituya un determinante absoluto que se traduzca en la adaptación de todas las niñas y de todos los niños a los papeles, conductas y actitudes esperados. Es evidente que muchas personas se oponen al proceso de estereotipación del género y, en consecuencia, la transmisión de los estereotipos no es en modo alguno simplista, absoluta o monolítica. Aunque varíen las definiciones de masculinidad y feminidad, los supuestos específicos de cada género, que apoyan colectivamente las poderosas ideologías dominantes, tienen considerable influencia en la práctica cultural e institucional. Al desarrollar de modo coherente el análisis del género en la educación física, conviene examinar los medios a través de los cuales, las ideologías dominantes de la masculinidad y feminidad tienen consecuencias sobre los discursos y prácticas de la educación física en la institución escolar y son a la vez reforzadas por ésta.

Los estereotipos se basan en ideas preconcebidas, enraizadas y transmitidas de generación en generación, con las que se califica a priori el comportamiento de un grupo y/o personas.

La Educación Física que nos enseñaron, la que aprendimos y transmitimos, aquella con la que pensamos, ha sido escrita mayormente por hombres. No sólo el deporte, como práctica hegemónica de la educación física, ha sido mayormente escrito y

analizado por hombres; sino también cuestiones relativas al ocio, donde salvo excepciones, las mujeres han sido marginadas o incluso hechas invisibles. Como señala Hargreaves (1993) la literatura muestra la tendencia a “insertar” a las mujeres en marcos de ocio y deporte masculinos previamente contruidos, así como el fracaso general a la hora de examinar los temas de género. Pero los seres humanos, hasta ahora, somos mujeres y varones. Por lo tanto, podemos preguntarnos si en las prácticas, discursos y representaciones de la Educación Física no opera una distorsión al no considerar el factor género en sus elaboraciones teóricas, y aún más, podemos preguntarnos si la Educación Física no ha sido sexista.¹

Consideramos que puede hablarse legítimamente de ‘teoría de género’ y reconocerse como una problemática dentro de la Educación Física, pero siempre y cuando se dote de contenido significativo a dicha noción.

2. ¿Qué es esa cosa llamada género?

Podemos considerar pioneros de la distinción sexo/género a J. Money (1966) y a R. Stoller (1969). Posteriormente también otros autores han utilizado el término en condiciones parecidas, aunque moviéndose en el ámbito de otras disciplinas, como la antropología, la sociología y el psicoanálisis, por tomar algunos ejemplos.² De un modo u otro, la distinción entre género y sexo tiene como objetivo diferenciar conceptualmente las características sexuales, limitaciones y capacidades que las mismas implican, y las características sociales, psíquicas e históricas de las personas, para aquellas sociedades o aquellos momentos de la historia de una sociedad dada, en que los patrones de identidad, los modelos, las posiciones y los estereotipos de lo que *es/debe ser* una persona, responden a una bimodalidad en función del sexo al que se pertenezca.

¹ El término *sexismo* 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 *sexismo* 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, *El Arquetipo viril, protagonista de la historia*, Barcelona, La Sal, p. 22. Esta autora distingue *sexismo de androcentrismo*, entendiendo a éste como una forma específica de sexismo que concede privilegio al ser humano de sexo masculino que ha asimilado una serie de valores viriles. Cf. pp. 19-30.

² Por ejemplo, A. Oakley (1977), S.W. Baker (1980). También puede citarse a N. Chodorow (1978), M. J. Martin y B. Voohries (1978). De igual manera un artículo de G. Rubin (1978) se ha convertido en un clásico y punto de arranque desde la perspectiva feminista. IZQUIERDO, M. J. (1998) *El malestar en la desigualdad*, ed. Cátedra, Madrid, pp. 29 y ss.

Mediante esta definición se reconoce que el “género” no es constante y varía según las culturas, a través de la historia y durante el ciclo de vida de un individuo. La distinción entre “sexo” y “género”, a pesar de ciertas críticas muchas de ellas pertinentes³, es importante porque desde el punto de vista popular, muchas divisiones y diferencias entre mujeres y varones se consideran consecuencia de las diferencias sexuales.

Nuestro *sexo biológico* -ese pequeño conjunto de diferencias absolutas entre todos los machos y las hembras- no prescribe una personalidad fija y estática. La distinción *sexo/género* sugiere que existen características, necesidades y posibilidades dentro del potencial humano que están consciente e inconscientemente suprimidas, reprimidas y canalizadas en el proceso de producir hombres y mujeres. Es de estos productos, lo masculino y lo femenino, el hombre y la mujer, de lo que trata el género.

El sexo alude a las diferencias biológicas entre el macho y la hembra de la especie. Se trata de características ‘naturales’ y prácticamente inmodificables.

El género remite a los rasgos y funciones psicológicas y socio-culturales que se le atribuyen a cada sexo. Son, por lo tanto, modificables.

Según Connell (1997), *el género* es una práctica social que constantemente se refiere a los cuerpos y a lo que los cuerpos hacen, pero no es una práctica social reducida al cuerpo. Vale decir, el género existe precisamente en la medida en que la biología *no* determina lo social. Por lo tanto, el género es una forma de ordenamiento de la práctica social.

Sin embargo, los discursos sobre el género han tenido dificultades para liberarse de la noción, fácil pero limitada, de roles sexuales. La esencia del concepto de género no está en la prescripción de algunos roles y la proscripción de otros⁴; después de todo, la

³ Al respecto, Butler afirma que el binarismo es expresión de un imaginario masculino, devenido en discurso científico, en el que la naturaleza ha sido representada como un espacio vacío, inerte, “femenino”, dispuesto a ser penetrado por la inscripción cultural “masculina”. Este tratamiento sería parte de una práctica regulatoria que produce los cuerpos de varones y mujeres como diferentes y complementarios, que asume la heterosexualidad como la norma. En este sentido el sexo lejos de ser algo dado o presimbólico es, en su opinión, una categoría política. “*El sexo no es lo que uno es sino en lo que uno se convierte*”. Por lo demás, este dualismo de lo biológico y lo cultural, no sería más que otra expresión de una lógica binaria que funda y legitima ordenamientos jerárquicos al oponer hombre y mujer, cuerpo y espíritu o psique, razón y emoción, etc. BUTLER, J. (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Routledge, New York.

⁴ También Marqués desecha la idea de asociar al género con los roles: “no se puede explicar la situación social de los sexos mediante la categoría sociológica del rol. Efectivamente, en las sociedades patriarcales existen roles masculinos y roles femeninos, pero la propuesta real del sistema es que las mujeres desempeñen no sólo roles femeninos sino también, eso sí, discreta o clandestinamente, roles masculinos cuando los varones fallan o flojean en su desempeño. De ahí que lo que define la sociedad no sea tanto una distribución arbitraria e injusta de los roles, como una posición general femenina de subordinación”. MARQUÉS, J. (1997) “Varón y Patriarcado” en

gama de posibilidades es amplia y cambiante, y además, rara vez son adoptados sin conflicto. Al contrario, “lo clave del concepto de género radica en que éste describe las verdaderas relaciones de poder entre hombres y mujeres y la interiorización de tales relaciones”. (Kaufman, 1997: 66)

Cuando estamos hablando de masculinidad y femineidad estamos nombrando configuraciones de prácticas de género. “Configuración es quizás un término demasiado estático. *Lo importante es el proceso de configurar prácticas*”. (Connell, 1997: 35) Encontramos la configuración genérica de la práctica en cualquier forma que dividamos el mundo social, incluida la educación física y sus prácticas corporales.

La configuración del género se da en instituciones tales como el Estado, el lugar de trabajo y también en la escuela. Muchas personas hallan difícil de aceptar que las instituciones estén sustantivamente provistas de género, no sólo metafóricamente. Esto es, sin embargo, un punto clave. El Estado, por ejemplo, es una institución masculina. Las instituciones militares también lo son. Estas han tenido una gran influencia en las prácticas y en los discursos de la Educación Física escolar argentina.

En un ensayo clave, Joan W. Scott (1986) propone una definición de género que tiene dos partes interrelacionadas. Para ella lo central de su definición es la “conexión integral” entre dos ideas: “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”. Para Scott el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder.

Siguiendo a Lamas (1996), el ensayo de Scott tiene varios méritos. Uno fundamental es su *cuestionamiento al esencialismo y a la ahistoricidad*. Además su ensayo propone una vinculación con el poder y muestra que no hay un mundo de las mujeres aparte del mundo de los hombres.

Tanto los hombres como las mujeres simbolizamos un material básico, que es idéntico en todas las sociedades: *la diferencia corporal*, específicamente el *sexo*. Aunque aparentemente la biología muestra que los seres humanos vienen en dos sexos, son más las combinaciones que resultan de las cinco áreas fisiológicas de las cuales depende lo que, en términos generales y muy simples, se ha dado en llamar “*sexo biológico*” de una persona: genes, hormonas, gónadas, órganos reproductivos internos y órganos reproductivos externos (genitales).

Masculinidad/es. Poder y Crisis. Valdés, T. y J. Olavarría (eds.) Edic. de la Mujer. Nº 24. Isis Internacional y Flacso, Santiago, pp. 17-30.

Estas áreas controlan cinco tipos de procesos biológicos en un *continuum*. Una clasificación rápida y aún insuficiente de estas combinaciones nos obliga a reconocer, según Fausto Sterling (1993) por lo menos cinco “sexos” biológicos: varones, mujeres, hermafroditas, hermafroditas masculinos y hermafroditas femeninos.

Esta clasificación funciona sólo si tomamos en cuenta los órganos sexuales internos y los caracteres sexuales “secundarios” como una unidad. Aún así vemos que la dicotomía *hombre/mujer* es, más que una realidad biológica, una realidad simbólica o cultural. Esta dicotomía se refuerza por el hecho de que casi todas las sociedades hablan y piensan binariamente, y así elaboran sus representaciones.

Aunque la multitud de representaciones culturales de los hechos biológicos es muy grande y tiene diferentes grados de complejidad, *la diferencia sexual* tiene cierta persistencia fundante: trata de la fuente de nuestra imagen del mundo, en contraposición con otro. *El cuerpo* es la primera evidencia incontrovertible de la diferencia humana.

En este sentido, el análisis de la educación física desde la perspectiva generizada se hace indispensable, porque tanto la normativa como los saberes que la constituyen como disciplina y sus prácticas aluden continuamente al “tratamiento de lo *corporal*, a la educación *corporal* del movimiento o a la educación *corporal* a través del movimiento”. Un cuerpo siempre presente en los discursos y en las prácticas, tanto del docente como de los alumnos/as, y al que se le “depositan” ciertos significados acerca de lo masculino y de lo femenino.

Es importante señalar que la construcción de estos cuerpos generizados tienen un carácter bipolar y jerárquico. Esto significa que varones y mujeres no tienen las mismas posibilidades de acceder a los bienes, recursos y posiciones sociales. En general, los atributos y roles asignados al varón son más valorizados y tienen mayor prestigio.

En nuestra cultura, lo característico de la construcción social del género es su carácter binario (varón/mujer) y jerárquico (superior/inferior)

Esta matriz binaria no es homogénea en su interior. Esto significa que no existe *la* masculinidad o *la* feminidad, sino diversas masculinidades y diversas feminidades. A su vez, como señala Femenías, *et al.* (1993) nadie es exclusivamente hombre o mujer, masculino/a o femenina/o. Cada uno/a es el resultado del entrecruzamiento de múltiples propiedades y funciones, todas las cuales tienen importancia equivalente en la configuración de la propia identidad. El género -como señala con acierto Susan Bordo- forma sólo un eje de una construcción compleja, heterogénea, que se interpenetra

constantemente, en modos históricamente específicos, con otros múltiples ejes de identidad.

Uno/a no es simplemente hombre, sino que es hombre o mujer, moreno, blanco o pelirrojo, de cierta clase social, religioso o no, porteño, platense o cordobés, heterosexual, homosexual o bisexual, profesional, de determinada edad, de cierta contextura física, simpatizante de Estudiantes, River o Boca, etc.

3. Educación Física y Género: pasado y presente

Si aceptamos que los varones y las mujeres no son reflejo de una realidad natural, sino el resultado de una producción histórica y cultural y que los procesos educativos no han sido ajenos a la configuración de dos modalidades de acciones educativas diferenciales por género, distinguiendo a lo largo de la historia un modo para mujeres y otro para varones, una de las preguntas que surge es qué impacto ha tenido ello en el campo de la educación física.

Lo primero que debemos señalar es que la historia de las prácticas corporales que circularon hegemónicamente en la educación física, han tenido un fuerte efecto en la configuración de determinadas masculinidades y feminidades instalando asimetría y desigualdad. (Scharagrodsky, 2001a)

En cualquier disciplina, incluida a la educación física, no podemos sino leer constructivamente a ciertas prácticas, a ciertos saberes y a ciertos discursos. Si así no fuera, la historia sería mera crónica, acrítica e irrelevante.

Por lo tanto, es legítimo construir la historia de la educación física desde la perspectiva abierta por la teoría del género.

3. 1. Breve genealogía de la generización de los cuerpos a partir de la Educación Física

La educación física escolar en Argentina ha existido aún antes de la *Ley 1420* sancionada en 1884. Distintos Planes y Programas escolares dan testimonio de tal acontecimiento, siendo la gimnasia la actividad predominante en el transcurso del siglo XIX. Sin embargo, es a partir de dicha *ley*, que la educación física argentina a nivel nacional se institucionaliza y se convierte, formalmente, en obligatoria tanto para varones como para mujeres en el ciclo primario.

Dicho acontecimiento marcó unas de las tendencias fundantes más importantes de la disciplina en cuestión: la fuerte contribución en el proceso de construcción de cuerpos masculinos y de cuerpos femeninos. Ambos colectivos (varones y mujeres) tuvieron un tratamiento diferencial: distintas modalidades, distintas actividades y ejercitaciones, distintas gradaciones, distintos métodos y distintos fines. Las cualidades a educar, también, fueron diferentes.

Este proceso de masculinización y feminización escolar estuvo garantizado desde finales del siglo XIX hasta finales del siglo XX por diferentes prácticas. Entre ellas se destacaron los Ejercicios Militares (mezclados con la Gimnasia), las Prácticas Scauticas, el Sistema Argentino de Educación Física, las Actividades Lúdicas y, por último, a partir de la década del '40, los Deportes. Todas estas prácticas corporales aseguraron, muy especialmente, la carrera para hacer verdaderos hombres. La virilidad se alcanzaba luego de un arduo proceso, cuyo punto de partida era el niño y cuyo punto de llegada era el hombre. También configuraron un tipo especial de feminidad.

Gimnasia Militar

EJERCICIOS

“Cuarto Grado:

Gimnasia - Ejercicios militares (para los varones)

Quinto Grado:

Gimnasia - Ejercicios militares (para los varones)

Sexto Grado:

Gimnasia - Ejercicios militares (para los varones)”

(Plan de Estudios, Programas y Horarios para las Escuelas Comunes. El Monitor de la Educación Común, N° 129, Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires, abril de 1888)

Los ejercicios militares, presentes desde 1884 hasta 1910, tuvieron como únicos destinatarios a los varones. Esta regularidad presente en todos los Planes y Programas Escolares del nivel primario argentino, implicó una fuerte presencia de atributos y propiedades a educar ligadas a lo marcial y, en consecuencia, a la formación del carácter masculino. De esta manera, lo masculino se fue configurando a partir de ciertas

calidades y no otras: disciplina, tolerancia al dolor, respeto a la jerarquía, firmeza, rectitud, franqueza, sumisión, valor y coraje. Cada uno de estos valores se incardinaban en los cuerpos contribuyendo en la configuración de cierto tipo de masculinidad.

El estricto cumplimiento de las reglas militares en las clases de educación física formó un conjunto de hábitos que convertían al niño (varón) en autómeta de la voz de mando. La instrucción militar se basó en una disciplina de la obediencia. Como señala Bertoni (1992, 2001) esta caracterización de la disciplina militar tenía el propósito de formar en los niños conductas de subordinación y acatamiento, vinculadas con sociedades fuertemente jerarquizadas.

La producción de este tipo de cuerpos masculinos era indisociable de ciertas funciones sociales macropolíticas: debían estar preparados para la lucha y la confrontación, formando el carácter de los mismos y contribuyendo a construir la noción de ciudadanía (masculina) y de la defensa de la patria.

Los ejercicios militares estaban constituidos por distintas ejercitaciones entre las que se destacaban los movimientos uniformes de flanco, media vuelta, marchas, contramarchas, alineaciones, formación en batalla o unidades tácticas y evoluciones.

Todas estas ejercitaciones junto con sus respectivas lógicas de sentido estaban proscriptas en las niñas, invisibilizándoles ciertos aspectos relacionados con el universo kinético y moral. Ciertas posiciones, gestos, movimientos, desplazamientos o posturas no eran permitidos en la niña. Al mismo tiempo, ciertas cualidades no eran posibles de incardinarse en los cuerpos femeninos como el valor, el coraje o la fuerza.

Las mujeres quedaron afuera de la gimnasia militar, y en consecuencia, de todos sus efectos corporales y simbólicos.

A partir de 1910 los ejercicios militares desaparecieron explícitamente de los planes y programas. No obstante, en la disciplina en cuestión, nuevas prácticas corporales aseguraron la carrera para hacer verdaderos hombres. Entre la década del '10 y del '20, se instaló con mucha fuerza el *scouting*.

Scoutismo

EDUCACION FISICA

Primero y Segundo Grados:

“Marchas y evoluciones (para varones y mujeres)”

Tercero y Cuarto Grados:

“Agrupaciones estudiantiles para juegos y Scouting (para varones)”

Tercero y Cuarto Grados:

“Primeros auxilios, formación de un botiquín escolar. Cómo se tiende una mesa.
(para niñas)

*(Programas para las Escuelas Comunes. Dirección General de Escuelas de la
Provincia de Buenos Aires. Talleres de Impresiones Oficiales, La Plata, 1914)*

La educación física escolar bajo el *scouting*, no sólo tuvo implicancias en la distinción de actividades y tareas de acuerdo al género produciendo estereotipos masculinos y femeninos, sino que contribuyó, muy especialmente, en la configuración de determinadas masculinidades. Su origen marcial y patriótico acompañado de ciertos valores morales como la lealtad, el honor, la obediencia, la valentía y la limpieza moral formaban parte de sus prácticas cotidianas. La cultura scautica estaba constituida por distintas ejercitaciones y actividades entre las que se destacaban marchas y evoluciones para ambos sexos y agrupaciones estudiantiles para juegos y *scouting* para varones. La carrera para hacerse hombre quedó nuevamente salvaguardada.

Dichas masculinidades no sólo estuvieron constituidas a partir de una cierta disposición corporal o un cierto universo kinético permitido, deseado o correcto (formas de pararse, desplazarse, moverse, sentarse, caminar, correr, saludar, etc.); sino que incorporaron una serie de valores como el coraje, la valentía, la fuerza, la osadía, la energía, la caballerosidad, la confianza en sí mismo, el patriotismo, la disciplina, el orden y la formación del carácter.

Este tipo de masculinidad se diferenció de la producida por la gimnasia militar ya que en ésta última la prioridad era la obediencia ciega, en tanto en el scoutismo, había un modelaje de la virilidad más profundo ya que de la disciplina se pasaba a la autodisciplina y al autocontrol. La sujeción de la subjetividad masculina no desapareció sino que se reconfiguró. (Scharagrodsky, 2001b)

Por otra parte, el scoutismo en comparación con la gimnasia militar incorporó a las niñas y construyó un cierto tipo de feminidad ligada a lo doméstico y a la maternidad. Claramente la incorporación de la mujer en el scoutismo, reprodujo lo que sucedía en el ámbito macropolítico más general: la mujer recluida en el espacio doméstico y privado. Como afirma Femenías (2000: 54) “el discurso de la domesticidad construyó a las mujeres como sujetos domésticos, dueñas del ámbito privado, atrapadas en éste y excluidas, en consecuencia, del ámbito público de la ciudadanía”. Esto último está

refrendado en numerosos artículos como el que apareció en la *Revista de Educación* sobre las “Niñas Scouts” en el año 1915: “el fin del scoutismo en la niñas es la preparación moral y física para el cumplimiento de su misión. Sin embargo, no se pretende con ello llegar a la emancipación de la mujer. La constitución y los métodos de instrucción en vigor condenan explícitamente estas veleidades que hacen perder a la mujer su femineidad y la vuelven una especie de mendicante intelectual que se desvía de su centro de mujer futura y madre de familia”. (Clary, 1915: 1067-1068)

El scoutismo visibilizó a las mujeres aunque en forma jerárquicamente diferenciada en relación al varón.

Sistema Argentino de Educación Física

EDUCACION FISICA

“Gimnasia estética (para las mujeres)”

“Defensa personal (para los varones)”

(Planes de estudio para la formación de docentes en Educación Física de los Institutos Nacionales de Educación Física (I.N.E.F.), 1917 a 1940)

“La enseñanza de la gimnástica utilitaria adopta formas distintas fundamentales en el hombre y en la mujer. En el hombre adquiere el carácter de acción defensiva, en la mujer el carácter de acción estética, como factor de perfeccionamiento de sus dotes propias, para el mejor cumplimiento de su actividad social, en cuanto esta atañe a sus finalidades biológicas. Llamamos defensa personal a la asignatura que se practica con el carácter utilitario en el hombre y gimnasia estética a la misma en la mujer”. (Romero Brest, 1917: 102)

El Sistema Argentino de Educación Física fue creado por Enrique Romero Brest a principios de siglo XX y tuvo vigencia hasta fines de la década del ‘30. La combinación de “ejercicios sin aparatos y juegos, en los grados superiores y juegos distribuidos y aplicados con un criterio fisiológico en los grados inferiores sentaron las bases de la gimnasia metodizada”. (Romero Brest, 1909: 40) Este tipo de gimnasia fue la que pregonó Romero Brest en la escuela primaria argentina durante casi cuatro décadas.

La elección de las actividades lúdicas y de ciertos ejercicios físicos, los cuales combinados constituyeron la gimnasia metodizada, dieron pie a la creación del Sistema Argentino de Gimnasia, pero a partir de una fuerte crítica a la gimnasia vigente, en

especial, a los “ejercicios militares y el juego sin método”; (Romero Brest, 1903: 6) ambas prácticas con una carencia en su fundamentación fisiológica.

Sin embargo, su propuesta no tuvo el mismo impacto en el tratamiento de los cuerpos. Muy por el contrario, dicho sistema de ejercitaciones físicas tuvo un activo papel en la construcción de cierta feminidad y masculinidad. Diferentes finalidades, actividades, ejercitaciones, métodos y cualidades a educar, configurarían un mapa desigual entre alumnos varones y alumnas mujeres.

El Sistema Argentino de Educación Física contribuyó a establecer el ideal femenino, vinculado con la maternidad como principio rector de las prácticas corporales, siendo su fin la eugenesia. La maternidad tuvo su correlato en una serie de presupuestos morales que debían respetarse y que definían a la feminidad en los ejercicios físicos y en la gimnasia: el decoro, el pudor, la gracia, el recato, la delicadeza y la elegancia en los movimientos. Al mismo tiempo que se indujo ese tipo de feminidad, se sancionó todo aquello que estuviese vinculado con la virilización femenina o con supuestos deseos indecentes. Para lograr este cometido se prescribieron en las mujeres ejercicios físicos para ciertas partes del cuerpo: la pelvis y el abdomen y ciertas capacidades físicas: velocidad y con ciertas reservas la fuerza.

Con objetivos y tácticas diferentes, el Sistema Argentino de Educación Física contribuyó a establecer el ideal de masculinidad, vinculado con una virilidad fuerte, emprendedora y claramente dirigida al espacio público, es decir, a la formación de un ciudadano (la ciudadana no tuvo existencia formal, en Argentina, hasta fines de la década del '40). En este contexto, la masculinidad no fue sinónimo de paternidad sino de ciudadanía. El ciudadano viril que se persiguió a través de los ejercicios físicos debía caracterizarse por tener, y por ende aprender, las siguientes cualidades: el carácter enérgico, la osadía en la acción, la valentía, la decisión, la fiereza, el valor, la voluntad, la energía, la persistencia, el coraje, la disciplina y el dominio de sí. Al mismo tiempo que se indujo ese tipo de masculinidad a través de los ejercicios físicos, se intentó prevenir aquellos comportamientos que se suponían desviados o anormales como el ser miedoso, el ser cobarde, el ser pasivo o el carecer de iniciativa. El punto máximo de esta desviación fue el afeminamiento.

También se prescribieron en los varones ejercicios físicos para ciertas partes del cuerpo, especialmente brazos y hombros y ciertas capacidades físicas: resistencia, velocidad y, fundamentalmente, la fuerza.

Estos procesos de esencialización y de naturalización de la masculinidad y de la feminidad se apoyaron en el saber fisiológico. Los razonamientos derivados del saber fisiológico confundieron recurrentemente los atributos biológicos con condiciones morales y sociales. Desde esta confusión -entre otras- se sostuvo la 'científica' subordinación y desvalorización genérica de la mayoría de las mujeres y de aquellos varones que no cumplieron el 'guión masculino'. El discurso higienista y fisiologista, fue un discurso productor y reproductor de las desigualdades de género. Los tratamientos corporales de varones y mujeres construyeron la diferencia como sinónimo de desigualdad y, consecuentemente, instalaron asimetría y dominación.

Deportes

EDUCACION FISICA

Objetivos para niños de entre 9, 10 y 11 años:

“Insistir en el trabajo de valencias físicas (especialmente fuerza en los varones) y coordinación en las mujeres;

Para las niñas, aprovechar y cultivar especialmente el trabajo de ritmo, coordinación y destreza;

Insistir en el trabajo de columna en las niñas;

Cultivar el sentido de estética y belleza de formas de movimientos (niñas);

En el sector femenino desarrollar formas tipo danza”

En los deportes:

“Newcon y Pelota al Cesto para niñas”

“Softbol y Handball para varones”

(Plan de Labor Escolar de Educación Física. Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires, Bs. As., 1965)

En la Argentina, la paulatina llegada del deporte en la segunda mitad del siglo XIX a través de los oficiales británicos, y difundida luego en colegios ingleses y criollos, generó un movimiento de incorporación de las prácticas deportivas al programa escolar y de rechazo a las prácticas militares. (Saraví Riviere, 1986)

La puja entre la gimnasia, los ejercicios militares y el deporte, iniciada entre nosotros en la segunda mitad del siglo XIX, continuó hasta terminado el primer cuarto del

siglo XX, y se resolvió, en la institución escolar, recién en las postrimerías de la tercera década.

Por lo tanto, en la Argentina, la incorporación progresiva de los deportes como contenido escolar a enseñar, recién se consolidó a fines de la década del '30 y no cesó hasta nuestros días.

El primer Programa en el nivel primario que prescribe a los deportes como parte de una práctica y de un saber a enseñar es el *Programa de Instrucción Primaria*, del Consejo Nacional de Educación, del año 1939.⁵

Desde aquellos años hasta la actualidad, especialmente en los últimos años de la escuela primaria, la práctica deportiva, previamente recontextualizada, se ha instalado hegemónicamente como forma de administrar los cuerpos. Sin embargo, los efectos del dispositivo deportivo no han sido los mismos en las mujeres que en los varones.

En general, los planes y programas escolares y los manuales y textos en educación física, entre 1940 y 1980, prescribieron ciertos deportes para los varones y no para las mujeres y ciertos deportes para las mujeres y no para los varones. Por ejemplo, las mujeres recibían exclusivamente en alguno de los planes "Gimnasia Rítmica, Basquetbol Femenino, Danza Moderna, Educación Rítmica, Musical y Canto, Pelota al Cesto, Danza Creativa Educacional o Hockey". Por el contrario, los varones fabricaban su masculinidad a partir de la "Gimnasia en Aparatos, Rugby, Fútbol, Esgrima, Boxeo, Gimnasia Deportiva, Basquetbol o Handbol". Estas prácticas contribuyeron a configurar un universo kinético y moral diferente, tanto si se tratara de niños o de niñas. En los primeros, la búsqueda se asociaba con cualidades como liderazgo, autocontrol, valentía, éxito o independencia. En cambio, en las niñas se perseguían cualidades vinculadas con su 'natural' decoro, belleza, recato o abnegación. Todas estas cualidades se incardinaron en los cuerpos y configuraron un cierto tipo de feminidad cuyas características fueron menos valoradas que las que definían a los varones.

En síntesis, las prácticas deportivas implicaron una fuerte contribución en la construcción de cierta masculinidad y feminidad jeráquicamente diferenciada.

Las prácticas lúdicas reprodujeron el mismo esquema que los deportes. Ciertos juegos estuvieron dirigidos exclusivamente para los varones y ciertas actividades lúdicas solamente para las niñas.

⁵ Ver el *Programa de Instrucción Primaria*, del Consejo Nacional de Educación, 1939. En los planes y programas del nivel primario anteriores a dicha fecha casi no hay mención a las prácticas deportivas, salvo excepciones como un programa de 1911. Asimismo, como señala Aisenstein, el deporte escolar antes de 1940 sólo era tomado como un ejercicio físico siguiendo criterios higiénicos y fisiológicos.

En general, entre la batería de actividades lúdicas prescriptas sólo para los varones, figuraban “carrera y saltos”, “carrera de carretillas”, “carrera de jinetes” y la “cinchada”. Por el contrario, los juegos para mujeres eran más pasivos, suaves y no perseguían fuertes contactos corporales. Es decir, las actividades asociadas a la fuerza, la resistencia y a la potencia, no eran deseables ni permitidas para las mujeres. Claramente los juegos de los varones incitaban a una mayor actividad, lucha y contacto corporal. También la denominación de los juegos contribuyó a tal fin: “dale leña (para varones)” y “la ardilla en los árboles (para las mujeres)”.

De igual manera, ciertas prácticas tan típicas en el campo de la educación física, fueron estimuladas diferencialmente en varones o en mujeres: las exhibiciones para mujeres perseguían fines distintos a los del varón: estética, suavidad y belleza en los movimientos de las mujeres y firmeza, vigor y energía en los movimientos de los varones.

En los programas y manuales escolares de la década de 1980 hay ciertas críticas a esta esencialización y naturalización corporal. Sin embargo, habrá que esperar hasta 1993 para que una nueva *Ley Federal de Educación*, por lo menos en el discurso escrito, deje atrás el sexismo y cierta estereotipación.⁶

En síntesis, la historia de la educación física escolar argentina contribuyó, a través de ciertas prácticas y ciertos supuestos, a construir la noción de diferencia como sinónimo de desigualdad.⁷ Teniendo en cuenta este breve panorama histórico, en el que esta disciplina escolar ha tenido un papel no menor en el armado jerárquicamente diferencial de lo masculino y de lo femenino, ¿cuáles son los interrogantes que podemos plantearnos en relación al presente en las clases de educación física?

3. 2. Presente: preguntas para analizar y modificar las prácticas educativas

Sabiendo que las prácticas de educación física, entre otras disciplinas escolares, han tenido un papel central en la construcción jerárquica de la diferencia sexual, se impone plantearse algunas preguntas que permitan revisar nuestra experiencia como profesores y profesoras de educación física.⁸

⁶ Ver los artículos 5, 6 y especialmente el 8, de la *Ley Federal de Educación* N° 24.195.

⁷ 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. CAVANA, M. (1995) “Diferencia”, en C. Amorós (comp.), *Diez Palabras Claves sobre Mujer*, EVD, Navarra, pp. 85-118.

⁸ Las siguientes preguntas han sido tomadas, y en parte adaptadas al campo de la Educación Física, a partir del siguiente material: BONDER, G. (1993) *La igualdad de oportunidades para mujeres y varones: una meta educativa*, Programa Nacional de promoción de la igualdad de

1) En los textos y manuales de educación física que utilizamos como material para guiar nuestras prácticas:

- * ¿cuántos varones y mujeres aparecen dibujados o referenciados lexicográficamente?
- * ¿qué actividades desempeñan unos y otros?
- * ¿los papeles de los niños o las niñas sugieren estereotipos?
- * ¿los distintos roles y papeles asignados a las niñas son secundarios?
- * ¿la gimnasia de fuerza, tradicionalmente masculina, se estimula en las niñas?
- * ¿la gimnasia estética o rítmica, tradicionalmente femenina, se estimula en los niños?
- * ¿qué partes del cuerpo son resaltadas en los dibujos de las niñas?
- * ¿qué partes del cuerpo son resaltadas en los dibujos de los niños?
- * Los dibujos que representan a los docentes ¿son siempre masculinos?
- * ¿Qué características se le atribuyen a los movimientos y ejercicios físicos de los niños?
- * ¿Qué características se le atribuyen a los movimientos y ejercicios físicos de las niñas?
- * ¿Se acepta que las diferencias en los comportamientos corporales y morales obedecen a causas innatas y por lo tanto inmutables?
- * ¿Se sugiere que las mujeres obtienen, en las clases de educación física, logros en virtud de su belleza, elegancia, abnegación o astucia, mientras que los logros del varón se derivan de su valor, de su fuerza, su desfachatez o de su inteligencia?
- * Si aparecen varones más sensibles, pasivos, tímidos o que le pegan mal a una pelota, ¿se los muestra como anormales, raritos o afeminados? ¿Y las mujeres activas, que toman la iniciativa, que son audaces o que juegan bien y con mucho entusiasmo a un deporte como masculinas, varoneras o machonas?

Sabemos que habitualmente los textos escolares muestran:

oportunidades para la mujer en el área educativa, Ministerio de Cultura y Educación, Bs. As.; SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1992) *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*, Instituto de Ciencias de la Educación, Barcelona; VAZQUEZ, B. (1990) *Guía para una Educación Física no sexista*. M.E.C., Dirección General de Renovación Pedagógica, Madrid.

- * Entre un 65 % y un 85 % de imágenes de varones.
- * La mayoría de los dibujos de docentes están representados por la imagen masculina.
- * Los varones son presentados como ágiles, habilidosos, fuertes, activos, dominantes, valientes, decididos, seguros, etc.
- * Las mujeres son presentadas como pasivas, dóciles, sensibles, dependientes, obedientes, etc.
- * Ciertas prácticas son consideradas indeseables o inconvenientes para las mujeres como el rugby o, en menor medida, el fútbol.
- * Ciertas prácticas son consideradas indeseables o inconvenientes para los varones como la gimnasia estética o las actividades vinculadas con la danza.
- * Ciertos juegos son recomendados para los varones y no para las mujeres, sobre todo aquellos vinculados con la fuerza y el contacto corporal.
- * Ciertos juegos son recomendados para las mujeres y no para los varones, sobre todo aquellos vinculados con la expresividad y la emocionalidad.
- * Ciertas partes del cuerpo son más mencionados para ejercitarse en el varón que en la mujer. Por ejemplo, los brazos, los bíceps, etc.
- * Ciertas partes del cuerpo son más mencionados para ejercitarse en la mujer que en el varón. Por ejemplo, la pelvis, los glúteos, etc.
- * Ciertas recomendaciones son dirigidas casi exclusivamente a las mujeres, sobre todo aquellas vinculadas con las dietas y la alimentación.
- * Ciertas recomendaciones son dirigidas casi exclusivamente a los varones, sobre todo aquellas vinculadas con las cuestiones 'complejas' de la práctica deportiva: la técnica, la táctica y especialmente las estrategias a llevar a cabo en un campo de juego.
- * Ciertos valores transmitidos a través de los ejercicios físicos como la elegancia, la modestia o la sensibilidad son estimulados mayormente en las mujeres.
- * Ciertos valores transmitidos a través de los ejercicios físicos como la fiereza, "el aguante", "el bancarsela" o "el poner" son estimulados mayormente en los varones.
- * Se sanciona a los varones cuando desarrollan ciertas cualidades como la sensibilidad con el estigma de mariquita o afeminado. El punto más denigrante para el varón es ser tildado de "puto". Abundan, en el ambiente deportivo, frases del tipo: "son todos putos", "no tienen aguante", "te la comes" o el tradicional "ganamos y les rompimos el culo".

* Hay libros de reciente publicación que presentan contenidos e imágenes masculinas y femeninas más actuales y menos estereotipados.

2) En la utilización del lenguaje en la clase:

* ¿Nos dirigimos a los dos sexos, o damos por sentado que nuestro interlocutor es varón?

* ¿Se utiliza el plural masculino para englobar en él a las mujeres, como por ejemplo, “los alumnos”?

* Con frecuencia a los varones ¿se les estimula cierto tipo de “masculinidad” a través de ciertos términos?

* Con frecuencia a las mujeres ¿se les estimula cierto tipo de “feminidad” a través de ciertos términos?

* Con frecuencia a los varones ¿se les hacen comentarios denigrantes o despectivos?

* Con frecuencia a las mujeres ¿se les hacen comentarios denigrantes o despectivos?

* Con frecuencia entre alumnos y alumnas ¿se hacen comentarios denigrantes o despectivos?

Sabemos que:

* Con frecuencia ciertos términos como “garra”, “bancarsela”, “poner”, “aguantar”, “no arrugar”, “tener huevos”, etc. se incardinan en los cuerpos y configuran cierto tipo de masculinidad.

* Con frecuencia ciertos términos como “elegancia”, “modestia”, “recato”, “pudor”, “decoro”, “delicadeza”, etc. se incardinan en los cuerpos y configuran cierto tipo de feminidad.

* Con frecuencia a algunos varones se les hacen comentarios denigrantes o despectivos del tipo: “chicos ese ejercicio lo puede hacer cualquier chica”, “vamos chicas”, “vamos chicos muevan las tetas”, “no arruguen”, “¿qué pasa?, no tenés huevos”, “se mueve como una nena”, “qué te pasa que no trabás fuerte la pelota”, “nene ¿qué te pasa?, le tenés miedo a la pelota”, “no te quejes que te pareces a una mujer!”, etc.

* Con frecuencia a algunas mujeres se les hacen comentarios denigrantes o despectivos del tipo: “esa mina es una machona”, “las pibas no pueden jugar a nada”, “por más que le enseñes hay ciertas cosas que las chicas no pueden hacer” o el típico “las minas son de madera”, etc.

* Con frecuencia en las clases mixtas, alumnos y alumnas se hacen comentarios denigrantes o despectivos del tipo: “prefiero no participar: no nos dejan jugar”, “no juego con ellos porque son unos brutos”, “los chicos somos mejores”, “las mujeres son más pataduras”, “no seas maricón, si no te toque”, “no seas cagón!!!”, etc.

* Se sanciona a las mujeres cuando desarrollan ciertas cualidades como el valor, con el estigma de machona.

* Se emplean expresiones que consideran a ambos colectivos (varones y mujeres) con el masculino:

- * Los niños
- * Los chicos
- * Los alumnos
- * El profesor de gimnasia
- * El cuerpo del hombre
- * El deportista
- * El personal *trainer*
- * El jugador de fútbol
- * El dirigente deportivo
- * El secretario de deportes

En lugar de ello se podría usar:

- * Niños y niñas
- * Chicos y chicas
- * Alumnos y alumnas
- * Profesor o profesora
- * El cuerpo humano
- * El o la deportista
- * El o la personal *trainer*
- * El jugador o la jugadora

- * El dirigente deportivo o la dirigente deportivo
El secretario de deportes o la secretaria de deportes

3) En la organización del plantel docente y otros aspectos de la vida escolar y sabiendo que las mujeres predominan en la docencia argentina:

- * ¿Cuántas mujeres fueron Secretarías de Deportes o tuvieron un alto cargo a nivel nacional o provincial?
- * ¿Cuántas mujeres han dirigido una carrera terciaria o universitaria de formación de profesores en Educación Física?
- * ¿Qué proporción se da entre directores y directoras de departamento de educación física de escuelas de EGB o Polimodal?
- * ¿Qué proporción de inspectores e inspectoras existe actualmente?
- * ¿Es verdad que a medida que se asciende en cargos de mayor importancia y jerarquía existe una menor proporción de mujeres?
- * ¿A quién se les permite disponer de mayor espacio para el juego cuando dos docentes de distinto sexo participan en un mismo gimnasio?
- * ¿Cómo es la participación de varones y mujeres durante la clase de educación física?
- * Cuando se organiza una actividad festiva y la educación física participa de la misma ¿qué actividades realizan las niñas y que actividades realizan los niños?
- * ¿Quiénes participan con mayor asiduidad en competencias y torneos deportivos?
- * ¿Quiénes disponen de mayor espacio durante una práctica lúdica o deportiva?
- * ¿Quiénes disponen de mayor espacio durante el recreo?
- * ¿Padres y madres tienen el mismo interés en las prácticas deportivas de sus hijos/as?
- * ¿Cuál es la única asignatura escolar que en general, a cierta edad, sigue separando por sexos?

Sabemos que habitualmente:

* Los varones docentes ocupan con mayor frecuencia los cargos directivos y de conducción institucional.

* Los más altos cargos de planificación y conducción de la política deportiva y de educación física están, casi con exclusividad, en manos de varones. Por ejemplo, la primer Dirección de Educación Física del país, creada en 1936 fue dirigida por varones hasta fines de 1981. Asimismo, sólo tres mujeres fueron Directoras de la Dirección de Educación Física de la Provincia de Bs. As., siendo su permanencia en la conducción menos del 5% del total del tiempo transcurrido desde su creación.

* En las actividades fuera del aula, los lugares de decisión los ocupan mayoritariamente los varones.

* La participación de los varones, durante los juegos y las prácticas deportivas, es mayor que el de las mujeres. Es muy común que los varones, durante juegos mixtos, le pasen muy pocas veces la pelota a las mujeres.

* Se tolera que los varones sean más expansivos en el uso de los espacios de juego, más ruidosos e impulsivos. El supuesto es que necesitan descargar más energía que las niñas. Se considera 'natural' que éstas realicen juegos tranquilos y en espacios reducidos, cuando quizás las guía el temor a la agresión o a la falta de estímulos para que ambos aprendan a expresarse de múltiples maneras, compartiendo juegos y ámbitos.

* Son los padres quienes, generalmente, acompañan a los niños a las competencias deportivas.

* Son las madres quienes, generalmente, participan de las reuniones escolares, y asumen responsabilidades educativas en el hogar.

* En los actos escolares generalmente las niñas realizan un esquema de gimnasia estética o artística y los niños demostraciones de gimnasia de fuerza.

* Los varones participan con mayor regularidad en los torneos escolares e inter-escolares y, fuera del ámbito escolar, la brecha es aún mayor a favor de los varones.

* Los niños ocupan espacios centrales y las niñas espacios periféricos, tanto sea en los recreos como en las prácticas mixtas, durante las clases de educación física.

* La única asignatura escolar que en general, a partir de cierta edad, en ciertas jurisdicciones sigue separando por sexos es la educación física.

4) En las relaciones docente-alumno/a:

- * ¿Dedicamos el mismo tiempo a atender las preguntas de pedidos de niños y niñas?
- * ¿Les formulamos a unos y a otras preguntas de igual grado de complejidad e interés?
- * ¿Estimulamos a ambos colectivos a interesarse por determinadas prácticas corporales?
- * ¿Valoramos su rendimiento en la clase utilizando los mismos criterios? ¿O ponderamos el orden, la prolijidad y el esmero en las niñas y la creatividad, la iniciativa y la autonomía en los niños?
- * ¿En quiénes delegamos llevar el material como conos, sogas, redes, pelotas, etc.?
- * ¿A quién elegimos para mostrar un movimiento o un ejercicio?
- * ¿Cómo reaccionamos cuando las chicas manifiestan ambición y deseos de liderazgo y los varones se muestran dependientes, sensibles o inseguros?
- * ¿Qué pensamos íntimamente cuando una chica dice que le gustaría ser futbolista o técnica de un equipo de fútbol y un chico dice que le gustaría ser bailarín clásico o no le gusta patear una pelota?
- * Cuando participan chicos y chicas en un juego o en un deporte ¿a quiénes estimulamos para ocupar las tareas de dirección (capitán del equipo)?
- * ¿Los reprendemos con igual firmeza por las transgresiones a la mismas normas escolares?

Sabemos que:

- * Los varones atraen mayor tiempo y atención de los docentes, ya sea porque son más revoltosos o porque se los destaca especialmente cuando son 'buenos alumnos'.
- * Las preguntas y propuestas que demandan mayor elaboración y que establecen relaciones más complejas se dirigen, generalmente, a los varones, especialmente cuando se explican cuestiones relacionadas con la táctica y con la técnica de los juegos y deportes.
- * En general, el material es llevado y recogido por varones. Asimismo, cuando hay que mostrar algún movimiento técnico el elegido casi siempre es un varón.

* En las niñas se refuerza la prolijidad, el orden y la obediencia a las normas y en los niños la inventiva, la audacia y la autonomía.

* Se tiende a reprimir más a los varones. Sin embargo, a las niñas se las sanciona por causas menos graves o más triviales. Por ejemplo, a los varones por pegar, pero no siempre por charlar o insultar.

* Se acepta con mayor facilidad o menos temor que las mujeres manifiesten intereses o incursionen en “campos masculinos” que a la inversa.

* Los/as docentes refuerzan modelos de género más estereotipados y tradicionales cuando trabajan con estudiantes de sectores menos favorecidos económicamente.

* Es muy común escuchar ciertas convenciones que circulan en los discursos de los profesores de educación física como: “las mujeres son de madera”, “ese pibe no pone huevos”, “hay ciertos deportes que a las pibas no les da”, “a ese chico lo eligen en el equipo porque pone duro, va al frente”, etc.

* Los límites que los docentes estipulan para que no se desvíen los niños y niñas de los ‘guiones generizados’ son muy claros: mariquita o afeminado para el varón y machona o varonera para la mujer.

* Ciertos ejercicios físicos son desalentados en los varones, sobre todo aquellos vinculados con el despertar cierta emocionalidad. Lo mismo le sucede a las mujeres con aquellos ejercicios físicos o juegos que estimulan valores ligados imaginariamente al “universo masculino”.

* Cuando ejemplificamos con algún buen modelo deportivo, casi siempre, el prototipo elegido es un deportista masculino: “cuando le pegues a la pelota, inclina el cuerpo como lo hace ‘el Diego’ (Maradona)”, “fíjense como ubica las manos en el bloqueo Marcos Milinkovic”, “hay que marcar con la actitud del Picchi Campana o de Michel Jordan”, “tenes que imitar la rapidez de piernas que tenía Vilas”, etc.

5) En nuestras expectativas:

* ¿Esperamos y valoramos positivamente que tanto mujeres como varones demuestren ambición, osadía, sensibilidad, prudencia, vacilación o dudas?

* ¿Les asignamos el mismo valor a las características tradicionalmente femeninas que a las masculinas?

* ¿Ayudamos a nuestros/as estudiantes a vencer el miedo a no corresponder a las expectativas tradicionales?

* ¿Perseguimos lo mismos fines para niños que para niñas?

Sabemos que:

* Existe correspondencia entre los valores y cualidades que se alientan en varones y mujeres y los roles sociales que se espera que desempeñen en un futuro. Aún hoy en día se estimula la actividad física en el varón con el fin de prepararlo para participar especialmente en el mundo público: competencia, ambición, deseo de mando, éxito, racionalidad, etc. En las mujeres se pone énfasis en rasgos que se asocian a la afectividad, la expresividad, la dedicación a los otros o la intuición. Se sigue insistiendo que los ejercicios físicos para ellas deben estar dirigidos a la estética, la belleza y el cuidado del cuerpo, o mejor dicho de ciertas partes del cuerpo.

* En la sociedad actual, los atributos y propiedades ‘femeninas’ tienen menor prestigio y jerarquía social que los ‘masculinos’.

* Se ha comprobado que el “efecto pigmaleón” reduce significativamente las posibilidades de que las mujeres participen en actividades físicas deportivas después de la adolescencia. Esta tendencia aumenta significativamente cuanto más nos acercamos a sectores medios bajos o bajos.

* Los fines perseguidos por muchos profesores/as en las clases de educación física son diferentes. En tanto en la mayoría de los alumnos varones se busca el aprendizaje de ciertas técnicas y tácticas del juego, en la mayoría de las alumnas mujeres la preocupación pasa por que se “muevan un poco” o que se preocupen por la estética de su cuerpo. Esto último se acentúa a partir de los 12 o 13 años.

4. Consideraciones finales

El uso riguroso de la categoría *género* conduce inevitablemente a la desesencialización de la idea de mujer y de varón.

Requerimos utilizar la perspectiva de género para describir cómo opera la simbolización de la diferencia sexual en las prácticas, discursos y representaciones culturales sexistas y homófobas.⁹

⁹ Según Michel Kimmel *la homofobia* es un principio organizador de nuestra definición cultural de la virilidad. La homofobia es el miedo a que otros hombres nos desenmascaren, nos castren, nos

La urgencia, en términos de sufrimiento humano, nos ubica prioritariamente en dos consecuencias del *género*: el *sexismo* (la discriminación con base en el sexo) y la *homofobia* (el rechazo a la homosexualidad).

A pesar de los varios usos de *la categoría género*, el hilo conductor sigue siendo la *desnaturalización* de lo humano. Mostrar que no es *natural* la subordinación femenina, como tampoco lo son la heterosexualidad y otras prácticas. El feminismo, al interrogarse sobre la desigualdad social de mujeres y hombres, ha desembocado en la simbolización de la *diferencia sexual* y las estructuras que dan forma al poder genérico hegemónico: masculino y femenino. (Lamas, 1996)

El quid del asunto no está en plantear un modelo andrógino, sino en que la diferencia no se traduzca en desigualdad.

Al tomar conciencia del sexismo que tiñó -y tiñe- gran parte de los discursos y las prácticas de la Educación Física, no podemos seguir recibéndolo y retransmitiéndolo sin más, de un modo pretendidamente aséptico, sobre todo si pensamos en una sociedad en la cual la diferencia como sinónimo de jerarquía, ceda su lugar a una igualdad entre las personas que no borre, empero, sus diferencias.¹⁰

Ese es un desafío necesariamente compartido por todas las disciplinas educativas, entre las que encuentra un lugar la Educación Física. No cabe duda que los estudios de género, tal cual como se plantean aquí, no están relacionados con la tela de una vestimenta; sin embargo hay algo seguro: en la educación física queda mucha 'tela' por cortar.

Fuentes consultadas

Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. *Revista de*

revelen a nosotros mismos y al mundo entero que no alcanzamos los *standards*, que no somos verdaderos hombres. El verdadero temor no es el miedo a las mujeres, sino el de ser avergonzados o humillados delante de otros hombres, o de ser dominados por hombres más fuertes. KIMMEL, M. (1997) "Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina", en *Masculinidad/es. Poder y Crisis*. Valdés, T. y J. Olavarría (eds.) Ediciones de la Mujer. N° 24. Isis Internacional y FLACSO, Santiago, pp. 56 y ss.

¹⁰ "Pensamos en la idea de una sociedad complejamente igualitaria, en la que el género de las personas no constituya una posición a asumir como punto de partida de prácticas. Es una igualdad compleja en la medida en que asume la dimensión de la diferencia en lugar de excluirla". Tomado de María Luisa Boccia, "*Identidad sexual y de la formas de política*", comunicación presentada al seminario sobre Mujer y participación política, Granada, 1990. Cit. en FEMENÍAS, M. *et al.* (1994) "Aportes para una crítica de la teoría de género", en *Mujeres y Filosofía (I). Teoría filosófica de género*, CEAL, Bs. As., pp. 47-58.

Educación. "Las Niñas Exploradoras". La Plata, Año LVI, Número X, 1915, pp. 1066-1070.

Plan de Estudios, Programas y Horarios para las Escuelas Comunes. El Monitor de la Educación Común, N° 129, Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires, abril de 1888.

Programas para las Escuelas Comunes de 1914. Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Talleres de Impresiones Oficiales. 1914.

Planes de estudio para la formación de docentes en Educación Física de los Institutos Nacionales de Educación Física (I.N.E.F.), 1917-1940.

Plan de Labor Escolar de Educación Física. Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires, Bs. As., 1965.