

# JUNTOS PERO NO REVUELTOS: LA EDUCACIÓN FÍSICA MIXTA EN CLAVE DE GÉNERO

**PABLO ARIEL SCHARAGRODSKY**

Universidad Nacional de la Plata y Universidad Nacional de Quilmes – Argentina  
pas@unq.edu.ar

## RESUMEN

*Aceptando que el cuerpo se ha visto históricamente atravesado por diferentes dispositivos, prácticas, saberes, modelos y conceptos, y que dicho proceso se ha configurado en diferentes instituciones, el siguiente artículo indaga en dicho proceso en el ámbito escolar argentino. El análisis focaliza las prácticas, los saberes y los efectos en la configuración y re-configuración de los cuerpos masculinos y femeninos, centrándose en la disciplina escolar conocida como educación física. El estudio de las clases mixtas en educación física escolar ha puesto de relieve, muy especialmente, la contribución en la construcción de cierta masculinidad y femineidad como productos de relaciones de poder marcadamente desiguales y asimétricas.*

**EDUCACIÓN FÍSICA – ARGENTINA – RELACIÓN DE GÉNEROS – ESCUELAS**

## ABSTRACT

*TOGETHER BUT APART: PHYSICAL EDUCATION THROUGH THE GENDER OPTICS. Given that the body has been historically crossed by different devices, practices, knowledge, models and concepts, and also given that such process has taken place in the context of different institutions, this article delves into this question in the case of Argentinean educational institutions. This analysis is focused on those practices, knowledge and effects that can be found in the (re)configuration of male and female bodies, centered around physical education. Studying coeducational physical education classes has revealed the markedly asymmetrical and unequal power relations serve to construct a specific form of masculinity and a specific form of femininity.*

**PHYSICAL EDUCATION – ARGENTINA – GENDER RELATIONSHIP – SCHOOLS**

---

El siguiente artículo formó 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 (São Paulo, Brasil) y John D. and Catherine MacArthur Foundation (Washington, Estados Unidos). Informes parciales y finales aprobados. Director del proyecto: Dr. Mariano Narodowski.

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 la Argentina, una vez sancionada la Ley 1.420 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 en 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 (Scharagrodsky, 2000). 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 ejercitaciones 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. En este punto Rousseau no dejó dudas: “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” (Rousseau, 1997, p.285) .

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 (Vázquez, 1990).

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<sup>1</sup>. 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.

---

1 El siguiente artículo 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, ines-

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<sup>2</sup>. 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.

El siguiente artículo pretende indagar en las relaciones y procesos que se establecen entre los colectivos masculinos y femeninos, a partir de *la práctica* hegemónica que se despliega durante las prácticas corporales: el deporte.

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 – E.G.B. – se prescriben, desde la normativa, de la siguiente manera:

La E.G.B. 1 (6 a 8 años) podrá ser atendida sin separación de sexos por un solo docente. En la E.G.B. 2 (9 a 11 años), *se procurará* la separación de sexos. En la E.G.B. 3 (12 a 14 años), el dictado de las clases se realizará *por sexos separados contemplando las excepciones* de la circular técnica nro. 3/96 mientras dure la transición. (Argentina, 1997, la cursiva es mía)

---

tables. 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 por parte de las dos 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 instalan a partir de dicha consideración acerca del poder (Foucault, 1996, p.110-111).

- 2 Siguiendo a Lamas (1996), 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.

En dicha circular se plantea una separación *natural* por sexos a medida que se avanza en edad. En la E.G.B. 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 solo 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 E.G.B. 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 E.G.B.

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 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 Educación General Básica (alumnos y alumnas entre 14 y 15 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<sup>3</sup>, de la disciplina y las observaciones de las clases mixtas<sup>4</sup> de educación física, se han identificado determinados comportamientos, actitudes, usos corporales, tipos de movimientos, tipos de contacto, utilización del espacio, empleo del tiempo y formas de agresión distintas, de acuerdo al sexo del cual provenían.

Asimismo, se han observado y analizado las diferencias en la interacción docente-varones y docente-mujeres; expresiones estereotipadas; expresiones ridiculizadas; uso de diminutivos y aumentativos y alabanzas y amonestaciones. Los resultados obtenidos después de varias observaciones – entre 8 y 10 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 regularidades, con marcado tono sexista<sup>5</sup> y estereotipante en las clases mixtas de educación física escolar:

- 3 La razón de focalizar la investigación en docentes varones se debió a un criterio estrictamente metodológico. Es decir, de recorte del universo de análisis. Dicho recorte nos permitió profundizar específicamente en cómo se producen los procesos de generización en: la escuela (como una de las instituciones que contribuye a dicho proceso, pero no la única), en clases mixtas de educación física (como una asignatura escolar entre otras), del último nivel de la Educación General Básica, en la Argentina. Vale decir, escuela, educación física mixta, docentes varones, último ciclo de un nivel educativo argentino han sido aspectos que han permitido acotar el problema lo más posible. Por supuesto que esta investigación podría compararse con lo que acontece cuando hay docentes mujeres dictando clases de educación física o con lo que acontece en clases que no son mixtas. Estos y otros aspectos, aún no están develados.
- 4 La escuela mixta es la organización formal que resulta de la coexistencia de alumnos y alumnas en el mismo centro educativo compartiendo el mismo currículum, 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.
- 5 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, apud Amparo Moreno Sardá (1986, p.22). Esta autora distingue sexismo de androcentrismo, entendiéndolo a éste

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.

### 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. Subirats (1988) “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 identificado 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 en relación al lenguaje y a ciertos términos utilizados muestra no sólo que el colectivo 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:

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<sup>6</sup>. (frase dirigida por un profesor en referencia a las mujeres) (F)

---

como una forma específica de sexismo que concede privilegio al ser humano de sexo masculino que ha asimilado una serie de valores viriles (cf. p.19-30).

- 6 Esta frase está muy 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 socioculturales e históricamente específicas.

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 refuerzan 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 arrugues. (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”<sup>7</sup> van paulatinamente encarnándose en los cuerpos masculinos contribuyendo en la configuración de diversas masculinidades (Connell, 1997).

---

7 “Arrugar” es una palabra generalmente utilizada por los varones durante las prácticas físicas o deportivas. Su uso denota a quien “arruga” falta de valor y coraje. Es utilizado en forma despectiva y afecta a quien lo recibe en términos de masculinidad. Quien arruga no está dispuesto a la pelea, no tiene capacidad de metabolizar los golpes y se aleja de ciertos parámetros vinculados con lo que significa ser un “verdadero hombre”. “No poner lo que hay que poner” es “arrugar”. Ambos se implican lógicamente.

## COMPORTAMIENTOS Y ACTITUDES MÁS FRECUENTES: 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 inscriptos como un *deber ser* para cada género. Las regularidades corporales que *deben cumplir* – y que han aprendido a cumplir<sup>8</sup> – 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 ciertas relaciones de dominación, ciertos derechos y ciertos privilegios que, en última instancia, perpetúan determinadas situaciones recurrentes en las clases de educación física escolar.

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<sup>9</sup>. 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<sup>10</sup>.
- Los varones realizan, durante las clases de educación física, ciertos comportamientos corporales que las mujeres no llevan a cabo. Por ejemplo: los va-

---

8 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, 1993, p.90).

9 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.

10 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*.

rones 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 del buzo 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 chillar 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 de la cara colorados, síntoma típico de fatiga. Por el contrario, pareciera que la gran mayoría de las mujeres finalizan la clase como la empezaron, casi sin transpirar, sin sudoración y con sus ropas prolijamente 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 sujeciones corporales”. Pero sí se abrazan, a diferencia de los varones.
- Pareciera que durante el juego los varones juegan en equipo, tienen un sentido táctico y técnico del juego. Por el contrario, 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. Por el contrario, 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 al 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 saben que entran al Gimnasio o al campito 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 (1995), de las mujeres se espera 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 machona. Lo mismo ocurre con aquellos varones que no cumplen con el guión masculino, el estigma es ser débil o mariquita.

En casi todos los casos descriptos, 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 (1984) ha denominado estados de dominación<sup>11</sup>.

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.

---

11 Siguiendo a Foucault, "las relaciones de poder impregnan 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" (Foucault, 1984).

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 (1995), 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 *naturalizados*<sup>12</sup> 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 Young (1980) 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<sup>13</sup>.

---

12 *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 toda la obra *Emilio o de la educación*, 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.

13 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

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 (1986), 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 primer 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 claramente que los horarios escolares, con sus ritmos y rutinas, se encarnan en forma diferencial.

## REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES: 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 varón o de una mujer. Lo mismo sucede en relación con las habilidades y capacidades motrices, los comportamientos corporales, las prácticas físicas, las formas 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

---

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, entre el “macho” o el “habilitoso” (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).

igualdad de sexos, las diferencias jerarquizadas continúan instaladas en el ámbito escolar. Quizás su punto más álgido sea la conceptualización de las capacidades físicas de niños y niñas.

En relación al 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 quilomberos, gritan más, son más arrojados. (S)*

En relación 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”<sup>14</sup>, 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 horas, la clase empezaba a las 15 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 está juzgada en relación a 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 podría llevar a pensar que para los profesores, dichas características no responden a cuestiones socio-históricas,

---

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

sino a esencias propias de cada colectivo. Sin embargo, vale la pena recordar los dichos de Celia Amoros (1985), quien afirma claramente que “todo sistema de dominación es un eficaz fabricante de esencias”<sup>15</sup>.

No sólo la distinción de cualidades es imaginariamente ligada a cada sexo durante las clases de educación física, sino que dichas cualidades tienen un valor jerárquicamente diferencial<sup>16</sup>, sobre todo si se trata de varones.

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 cargadas 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 con *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 Connell

... la masculinidad gay es la masculinidad subordinada más evidente, pero no es la única. Algunos hombres y muchachos heterosexuales también son expulsados del

---

15 “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 como 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 la 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” (Amoros, 1985, p.188-189).

16 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 (Cavana, 1995, p.85).

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. (1997, p.31)

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 sé 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*<sup>17</sup>, 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 que hacíamos aeróbicos 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 mencionados como fines a

---

17 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).

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.

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 diferencialmente cuerpos masculinos y femeninos.

## BIBLIOGRAFÍA

ALABARCES, P.; DI GIANO, R.; FRYDENBERG, J. (comp.) *Deporte y sociedad*. Buenos Aires: Eudeba, 1998.

AMOROS, C. *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Madrid: Anthropos, 1985.

ARGENTINA. *Circular Técnica N° 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 E.G.B. y el Nivel Medio. La Plata, 2000. Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires, 1996.

ARGENTINA. *Circular Técnica Conjunta N° 1 del año 1997*: objeto: pautas para el dictado de Educación Física en Establecimientos de E.G.B. La Plata: Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires, 1997.

ARGENTINA. Contenidos Básicos Comunes de la Educación Física. *Ley Federal de Educación*, 1995.

ARGENTINA. *Ley 1.420*: aprobada en 1884.

- BARBERO GONZALEZ, J. Cultura profesional y curriculum (oculto) en educación física: reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista Historia de la Educación*, Madrid, n.311, p.13-49, 1996.
- BOURDIEU, P. *La Dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- BRACHT, V. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1996.
- CAVANA, M. Diferencia. In: AMOROS, C. (comp.) *Diez palabras claves sobre mujer*. Navarra: EVD, 1995. p.85-118.
- CONNELL, R. El Imperialismo y el cuerpo de los hombres. In: VALDÉS, T.; OLAVARRÍA, J. (eds.) *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. Santiago: Flacso, 1998. p.76-89.
- \_\_\_\_\_. La Organización social de la masculinidad. In: VALDÉS, T.; OLAVARRÍA, J. (eds.) *Masculinidad/es: poder y crisis*. Santiago: Isis Internacional; Flacso, 1997. p.31-48. (Ediciones de la Mujer, 24.)
- DEL VALLE, T. El Espacio y el tiempo en las relaciones de género. *La Ventana*, México, n.3, p.97-133, 1995.
- DUNNING, E. *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta, 1993. p.83-108. Reflexiones sociológicas sobre el deporte.
- FOUCAULT, M. L'Étique du souci de soi comme pratique de liberté. *Concordia: Revista Internacional de Filosofía*, n.6, p.99-116, 20 ene.1984. (Entrevista con H. Becker, Paul Fernet-Betancourt, Alfredo Gómez-Müller.)
- \_\_\_\_\_. *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Altamira, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica del poder*. 3 ed. Madrid: La Piqueta, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 5 ed. Madrid: Siglo XXI, 1986.
- HARGREAVES, J. Mirando a las imágenes: deporte y el cuerpo deportivo sexualizado. *Perspectivas Actividad Física y Deporte*, Madrid, n.5, p.2-4, 1990.
- LAMAS, M. (comp.) *El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa, 1996. p.327-366. Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género".
- LENSKYJ, H. *Out of bounds: women, sport and sexuality*. Toronto: The Womens Press, 1986.
- MAC AN GHAIL, M. *The Making of men: masculinities, sexualities and schooling*. London: Sage, 1994.
- MAGARIÑOS DE MORENTIN, J. *Esbozo semiótico para una metodología de base en ciencias sociales*. La Plata: I.I.C.S., 1990.
- MAINGUENEAU, D. *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires: Hachette, 1989.

- MCLAREN, P. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique, 1993.
- MORENO, M. *Del Silencio a la palabra*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1992.
- PIMENTEL, J. *Análise do comportamento dos alunos, mais dotados e menos dotados, em diferentes desportos colectivos*. Lisbon: Master Thesis; Technical University Lisbon, 1986.
- ROUSSEAU, J.-J. *Emílio o de la educación*. México: Porrúa, 1997.
- SARAVI RIVIERE, J. *Aportes para una historia de la educación física (1900-1945)*. Buenos Aires: IEF 1998.
- \_\_\_\_\_. *Historia de la educación física argentina: siglo XIX*. Buenos Aires, INEF 1986.
- SARDÁ, A. M. *El Arquetipo viril, protagonista de la historia: ejercicios de lectura androcéntrica*. Barcelona, La Sal, 1986.
- SCHARAGRODSKY, P. *Cuerpo, género y poder en la escuela: el caso de la educación física argentina*, Informe final aprobado por John D. and Catherine MacArthur Foundation (Washington, Estados Unidos) y la Fundación Carlos Chagas (São Paulo, Brasil). mimeo.
- \_\_\_\_\_. *Cuerpo y género en la educación: el caso de la educación física de finales del siglo XIX y principios del XX*. La Plata, 2000. (Trabajo presentado a las III Jornadas de Investigación Educativa, organizada por la U.N.L.P.)
- SCRATON, S. *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata, 1995.
- SUBIRATS, M.; BRULLET, C. *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: M.E.C.; Instituto de la Mujer, 1988.
- VAZQUEZ, B. *Diferentes concepciones del cuerpo: el cuerpo y la educación física*. Universidad de Valencia, Valencia, 1991. (Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales sobre coeducación).
- \_\_\_\_\_. *Guía para una educación física no sexista*. Madrid: Secretaria de Estado de Educación; Ministerio de Educación y Ciencia/Dirección General de Renovación Pedagógica, 1990.
- WOODS, P. *La Escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1995.
- YOUNG, I. *Human Studies*. New York: 1980. p.7-13. Throwing like a girl.

Recebido em: julho 2002

Aprovado para publicação em: julho 2003