



redined

red de bases de datos
de información educativa

<http://www.redined.mec.es/>

TEXTO BILINGÜE

1ª parte: Versión en lengua española 

TEXT BILINGÜE

 **2a part: Versió en llengua catalana**

Entre machos y no tan machos: El caso de la educación física escolar argentina*

Breve genealogía de la educación física escolar argentina o acerca de cómo construir masculinidad y femineidad

■ PABLO ARIEL SCHARAGRODSKY

Profesor de Educación Física y Licenciado en Ciencias de la Educación.
Universidad Nacional de La Plata.
Integrante del programa "Sujetos y políticas en educación".
Universidad Nacional de Quilmes (Argentina)

■ Palabras clave

Educación física, Cuerpo, Género, Masculinidades, Poder, Desigualdad

■ Abstract

The article that next is presented, approaches an analysis of the School Physical Education Argentina in gender perspective, deepening in the following queries: How the speeches and do the practices of the physical education configure a certain masculinity and not another? and which are the knowledge and the practices that, from the physical education, do they legitimate the ways of masculinity? For it, in first term, a brief reference is made to the history of the discipline identifying the practices that have configured masculine and feminine bodies differentially. In a second moment, the current classes of physical education are analyzed (modality only of males) starting from ethnographic registrations and interviews to the educational ones and the students. The analyses evidence the existence of diverse masculinities that you/they enter in scene during the sport physical practices. Certain codes of the language, certain terms, certain micropractices, certain somatic culture and certain representations go contributing to the construction of hegemonic masculinities and subordinate masculinities. In this school sport scenario, the sexism, the homophobe and the nested difference find a place anything despicable. Male and not so male dispute "the match" of the inequality. However, none wins.

■ Key words

Physical education, Body, Gender, Masculinities, Power, Unequality

Resumen

El artículo que a continuación se presenta, aborda un análisis de la Educación Física Escolar Argentina en perspectiva de género, profundizando en los siguientes interrogantes: ¿cómo los discursos y las prácticas de la educación física configuran una determinada masculinidad y no otra? y ¿cuáles son los saberes y las prácticas que, desde la educación física, legitiman los modos de masculinidad? Para ello, en primer término, se efectúa una breve referencia a la historia de la disciplina identificando las prácticas que han configurado diferencialmente cuerpos masculinos y femeninos. En un segundo momento, se analizan las clases de educación física actuales (modalidad sólo de varones) a partir de registros etnográficos y entrevistas a los docentes y a los estudiantes. Los análisis evidencian la existencia de diversas masculinidades que entran en escena durante las prácticas físico-deportivas. Ciertos códigos del lenguaje, ciertos términos, ciertas microprácticas, cierta cultura somática y ciertas representaciones van contribuyendo en la construcción de masculinidades hegemónicas y masculinidades subordinadas. En este escenario deportivo escolar el sexismo, la homofobia y la diferencia jerarquizada encuentran un lugar nada desdeñable. Machos y no tan machos disputan "el partido" de la desigualdad. Sin embargo, ninguno gana.

Introducción

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, a fines del siglo XIX, que la educación física argentina 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 Scouticas, los diversos sistemas Gímnicos, las Actividades Lúdicas y, por último, a partir de la década del 40, los Deportes. Todas estas prácticas corporales aseguraron, muy espe-

* El presente artículo formó parte del proyecto de investigación denominado *Cuerpo, Género y Poder en la escuela. El caso de la Educación Física en Argentina*, auspiciado y financiado por la Fundación Carlos Chagas (Sao Paulo, Brasil) y John D. and Catherine MacArthur Foundation (Washington, Estados Unidos). Director: Dr. Mariano Narodowski.

cialmente, 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. (Scharagrodsky, 2001a)

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, implicó una fuerte presencia de atributos y propiedades a educar ligadas a lo marcial y, en consecuencia, a la formación del carácter masculino. 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.

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*.

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 *scoutica* 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* sólo para varones. La carrera para hacerse hombre quedó nuevamente salvaguardada.

Tanto los ejercicios militares como el *scoutismo* contribuyeron muy especialmente, al armado de lo masculino en el período comprendido entre 1880-1930. Entre las justificaciones de dicho armado se instalaron los saberes higiénicos.

A partir de 1930 los planes y programas, elaborados tanto por el Consejo Nacional de Educación como por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires no establecen, para la educación física, actividades o tareas exclusivas para varones o exclusivas para mujeres. Esto no implicó el fin de una de las claves constitutivas de la educación física escolar argentina. Muy por el contrario, se produjo un desplazamiento de la “marca generizada” hacia los textos o manuales escolares de educación física y hacia las argumentaciones de sus prácticas representadas por diversas ejercitaciones físicas, y especialmente, por juegos y deportes.

Estas prácticas participaron en el armado de cuerpos masculinos y femeninos en el período comprendido entre 1930 y fines de 1970. Las prácticas lúdicas implicaron una fuerte contribución en la construcción de cierta masculinidad y feminidad. 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)”.

Las prácticas deportivas reproducían el mismo esquema que los juegos. Ciertas actividades deportivas estaban dirigidas exclusivamente para los varones y ciertas actividades exclusivamente para las niñas. Por ejemplo, “newcon y pelota al cesto para las niñas” y “softbol, handball y fútbol para los varones”.

También ciertas prácticas tan encarnadas en la educación física, eran estimuladas diferencialmente en varones o en mujeres: las exhibiciones para mujeres perseguían fines distintos a los de los varones: estética, suavidad y belleza en los movimientos de las mujeres y fuerza, potencia y resistencia en los movimientos de los varones.

En los programas escolares de la década de 1980 hay ciertas críticas a esta esencialización 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.

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”. (Perona, 1995) Teniendo en cuenta este panorama histórico, en el que esta disciplina escolar ha tenido un papel no menor en el armado jerárquicamente diferencial¹ de lo masculino y de lo femenino, el presente artículo indaga, en la actualidad, en los mecanismos a partir de los cuales, las prácticas y los discursos de la educación física, han contribuido a construir cierta masculinidad en las instituciones escolares. Entre los interrogantes planteados se pueden mencionar los siguientes: ¿cómo los discursos² y las prácticas de la educación física configuran una determinada masculinidad y no otra? ¿cuáles son los saberes y las prácticas que, desde la educación física, legitiman los modos de masculinidad? ¿cuál es el significado de la feminidad en los discursos y prácticas de

¹ 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. (M. Cavana, *Diferencia*, pp. 85-118, en C. Amorós (comp.), *Diez Palabras Claves sobre Mujer*, Navarra, EVD, 1995).

² Entendemos por discursos lo que puede ser dicho y pensado, pero incluyendo también a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad. Los discursos llevan consigo un significado y ciertas relaciones sociales; construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder. Los discursos son convenciones que determinan en gran medida qué es lo que puede decirse, qué especies de hablantes pueden decirlo y para qué tipo de auditorios imaginarios. S. Ball, (comp.), *Foucault y la Educación*, Morata, Madrid, 1993, pp. 6-7. Ver también los distintos significados del término discurso, en D. Maingueneau, *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Hachette, Buenos Aires, 1989, pp. 15-17.

los docentes y alumnos en educación física?

Para dar cuenta de ello, el siguiente artículo examina y analiza, desde una perspectiva generizada, a la educación física escolar en una de sus tres modalidades: clases sólo con varones.³

Consideraciones metodológicas y supuestos teóricos

La metodología utilizada para el análisis de clases de educación física sólo con varones, ha respondido a un enfoque teórico metodológico que se ha nutrido fundamentalmente de ciertas categorías y conceptos de la etnografía. En ese 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 (Hammersley y Atkinson, 1994), intentando realizar una descripción densa, que, en el sentido de Geertz (1987), permita comprender el complejo entramado de significaciones en que adquieren sentido las relaciones, identidades y prácticas sociales de los varones en tanto sujetos generizados durante las clases de educación física en instituciones escolares.

La recolección de datos mediante la realización de trabajos de campo (entrevistas y observación de clases de educación física escolar) fue realizado en 4 (cuatro) establecimientos escolares argentinos, a razón de un curso de educación física por escuela.

El período de registro y observación de las clases de educación física ha sido de cuatro meses y medio (entre 8 y 10 clases en cada 9° año de cada escuela selecciona-

da). La frecuencia de las clases registradas ha sido de dos veces por semana para cada institución escolar. Cada clase tuvo una duración de una hora reloj.

Para la construcción de la descripción se seleccionaron un conjunto de “casos”,⁴ utilizando los siguientes criterios: todas las escuelas han sido estatales y de régimen público, todos los docentes entrevistados y observados han sido varones, todas las clases registradas y observadas han pertenecido al 9° año del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (E.G.B.) del Sistema Educativo Argentino, correspondiente a niños de entre 14 y 15 años.

Las observaciones han sido realizadas sin categorías previas. Sin embargo, se fijaron ciertas variables sobre las que debía realizarse la observación. Variables que pertenecían básicamente a dos ámbitos: los comportamientos verbales y los no verbales (Subirats y Brullet, 1992). En relación con el primero, se registraron las interacciones entre el docente y los alumnos, el tipo de lenguaje utilizado por el docente, las formas de aceptar o reprimir ciertas acciones o movimientos del docente hacia los alumnos, el lenguaje de los alumnos, los lexemas y frases más utilizadas por los estudiantes y por los docentes, etc.

En relación con los comportamientos no verbales, se prestó atención a la forma de utilizar el espacio por parte de los alumnos, las prácticas corporales más aceptadas, los usos corporales de los estudiantes, sus comportamientos y gestos, las formas de contacto físico más frecuentes, los tipos de movimientos, las partes del cuerpo más utilizadas por los alumnos, el uso del tiempo durante las prácticas físicas y/o deportivas, etc.

Por otra parte, las entrevistas en profundidad fueron realizadas a los 4 profesores encargados de dictar clase en los años seleccionados. Asimismo, se han realizado otras 6 entrevistas, sumando 10 en total, con docentes de educación física de las escuelas seleccionadas. Estos últimos no fueron observados.

Las entrevistas partieron de la premisa de “dejar hablar” al entrevistado a través de preguntas descriptivas, estructurales y de contraste (Woods, 1995), apuntando a sus concepciones sobre su práctica cotidiana. Estas entrevistas abiertas tuvieron sin embargo, algunas preocupaciones centrales como indagar: cuáles son los hábitos, gestos y comportamientos de los niños durante las clases de educación física, cómo es el rendimiento de los niños, cómo son las prácticas corporales en los niños, cómo son los tipos de movimientos en los niños, cuáles son las tareas o actividades que les gusta realizar a los niños durante las clases de educación física, etc.

Tanto las entrevistas como los registros etnográficos, han sido técnicas de investigación utilizadas con el fin de dar cuenta de ciertas preguntas centrales. Las mismas pueden sintetizarse en el siguiente interrogante: ¿cómo los discursos y las prácticas de la educación física configuran ciertas masculinidades? Esta última pregunta presenta dos supuestos.

1. El primero es parafraseando a Simone de Beauvoir que no se nace varón sino que se llega a serlo.⁵ Dicho en otros términos, apenas identificado por sus genitales como varón al recién nacido, la sociedad trata de hacer de él lo que ésta entiende por varón. Se trata de fomentarle unos comportamientos, de reprimirle otros y de

³ Las otras dos modalidades, en el Tercer Ciclo de EGB, en la educación física son: clases sólo con mujeres y según la normativa “excepcionalmente” clases mixtas. Ver en *Circular Técnica Conjunta n.º 1. del año 1997*. “Objeto: pautas para el dictado de Educación Física en Establecimientos de E.G.B”. Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Argentina.

⁴ La presente investigación, se trató de un estudio de casos. De esta manera, es posible inferir que los resultados obtenidos reflejaron ciertas tendencias, ciertas regularidades, pero no es posible afirmar que se produzcan en todas las clases de educación física, ni con las mismas intensidades que revela el presente estudio. A pesar de que se considera imposible comprobar, en todos los casos, los comportamientos homofóbicos y las masculinidades denigradas en el contexto de la disciplina analizada, ello no invalidaría los resultados que pretenden, fundamentalmente, abrir pistas en el estudio de las diversas masculinidades y sus dinámicas y de unas formas de discriminación no puestas de relieve hasta ahora en nuestra sociedad, y así poder comprender, aunque sea muy parcialmente, las relaciones que se establecen cuando hay varones realizando prácticas deportivas en la institución escolar.

⁵ No se nace mujer, se llega a serlo ha sido una de las frases célebres de Simone de Beauvoir. S. De Beauvoir, *El segundo sexo*, ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1999. Para analizar las distintas posiciones acerca del enunciado “no se nace mujer, se llega a serlo” ver: J. Butler, “Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault”, en M. Lamas (comp.), *El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, Porrúa, México, 1996. Otra posición diferente criticando a Butler se puede ver en S. Heinamaa, “¿Qué es ser mujer? Butler y Beauvoir sobre los fundamentos de la diferencia sexual”, en revista *Mora* (4), Buenos Aires, 1998.

transmitirle ciertas convicciones sobre lo que significa ser varón. Como afirma Badinter (1993), “xy” es la fórmula cromosómica del hombre. Pero si “xy” constituye la condición primera del ser humano masculino, no basta para caracterizarlo.⁶ Vale decir, el varón no es menos un producto social de lo que lo es la mujer. Por lo tanto, la masculinidad no es algo eterno, una esencia sin tiempo que reside en lo profundo del corazón –o, mejor dicho, de los testículos– de todo hombre. La masculinidad no es estática ni atemporal; es histórica, no es la manifestación de una esencia interior; es construida socialmente, es creada en la cultura. Así es que la masculinidad significa cosas diferentes en diferentes épocas para diferentes personas.⁷ (Gilmore, 1994)

Este supuesto de que la masculinidad está construida socialmente y que cambia con el curso de la historia, no debe ser entendida como una pérdida, como algo que se le quita a los hombres.

En lugar de intentar definir la masculinidad como un objeto (como un carácter de tipo natural, una conducta promedio, una norma), es necesario centrarse en los procesos y relaciones por medio de los cuales los hombres y mujeres llevan vidas imbuidas en el género. Ninguna masculinidad surge, excepto en un sistema de relaciones de género. La masculinidad “si se puede definir brevemente, es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura”. (Connell, 1997)

2. El segundo supuesto del interrogante planteado en el presente artículo acepta la existencia de diversas masculinidades. Siguiendo a Connell (1996) existen cuatro tipos identificables de masculinidad: *la hegemónica, la subordinada, la complaciente y la marginal*. La masculinidad hegemónica es aquella que se presenta como dominante y que reclama el máximo ejercicio del poder y de la autoridad, es, de hecho, el estereotipo que ha predominado en la construcción del patriarcado. Para Kaufman (1997), la adquisición de la masculinidad hegemónica tiene un precio, ya que “es un proceso a través del cual los hombres llegan a suprimir toda una gama de emociones, necesidades y posibilidades, tales como el placer de cuidar a otros, la receptividad, la empatía y la compasión, experimentadas como inconsistentes con el poder masculino”. Las eliminamos porque llegan a estar asociadas con la femineidad que hemos rechazado en nuestra búsqueda de masculinidad.

Junto a ella coexisten otros tipos de masculinidad, que en algunos casos reflejan formas de opresión, como por ejemplo la masculinidad subordinada que se sitúa en el extremo opuesto a la hegemónica, puesto que está más cercana a comportamientos atribuidos a las mujeres y que es considerada como no legítima por aquella, como ocurre claramente en el caso de las identidades *gay*;⁸ o la masculinidad marginal, que se produce entre individuos de grupos sociales o clases que se encuentran en una clara posición de marginación social. Por último, la masculinidad complaciente es la que se observa en los

comportamientos de individuos que, sin tener acceso directo al poder y la autoridad, aceptan los beneficios que se derivan, para los hombres, de la preeminencia social concedida al género masculino, aprovechándose del dominio sobre las mujeres obtenido por los detentores de la masculinidad hegemónica.

Como afirma Connell (1996), la masculinidad hegemónica y las masculinidades marginadas, no denominan tipos de carácter fijos, sino configuraciones de práctica generadas en situaciones particulares, en una estructura cambiante de relaciones. Son siempre, posiciones disputables. Cualquier teoría de la masculinidad que tenga valor, debe dar cuenta de este proceso. Las prácticas corporales escolares no quedan exentas de dicho marco conceptual. Y menos la educación física, tan proclive, históricamente, a contribuir en la configuración de ciertas masculinidades hegemónicas y subordinadas.

Masculinidades en acción

Frente a ello el interrogante sigue siendo ¿qué sucede, en la actualidad, en las clases de educación física sólo con varones? A partir de las observaciones de las clases y el análisis de las entrevistas a los profesores en educación física, se han identificado las siguientes regularidades, con marcado tono sexista y rasgos homofóbicos,⁹ en las clases sólo de varones de educación física escolar:

- Código de género en el lenguaje.
- Diversas masculinidad/es.
- Representaciones de los docentes.

⁶ El devenir masculino pone en juego factores psicológicos, sociales y culturales que no tienen nada que ver con la genética, pero que no por ello dejan de tener un papel igualmente determinante, y tal vez más. E. BADINTER, *XY La identidad masculina*, ed. Alianza, Madrid, 1993.

⁷ Como afirma Badinter, ¿qué tiene en común el guerrero de la Edad Media y el padre de familia de los 60?. Sólo subsiste el poder que el hombre ejerce sobre la mujer. Por otra parte, no es necesario recorrer el mundo entero para constatar la multiplicidad de los *modelos masculinos*. La masculinidad es distinta según sea la época, pero también según la clase social, la raza y la edad de los hombres. En el siglo XVIII, un hombre digno de ese epíteto podía llorar en público y desmayarse; a finales del siglo XIX, ya no puede hacerlo, so pena de dejar en ello su dignidad masculina. Desde una posición antropológica afirma algo similar Gilmore. En G. Gilmore, *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*, ed. Paidós, Barcelona, 1994.

⁸ La masculinidad *gay* es la masculinidad subordinada más evidente, pero no es la única. Algunos hombres y muchachos heterosexuales también son expulsados del círculo de legitimidad. Tal proceso está marcado por un rico vocabulario denigrante: *cajón*, *maricón*, y especialmente *puto* y con falta de aguante. Términos muy utilizados durante las prácticas físico-deportivas. Aquí resulta obvia la confusión simbólica con la femineidad.

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 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. M. KIMMEL, “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. Nº 24. Isis Internacional y FLACSO, Santiago, 1997, pp. 56 y ss.

Código de género en el lenguaje: “definiendo la masculinidad como lo no femenino”

Durante las clases de educación física observadas y registradas, la práctica más común ha sido el deporte: el voley y, en especial, el fútbol. En primer lugar, el lenguaje y los términos utilizados por los docentes y los alumnos durante las clases, incitaban casi recurrentemente a dos cuestiones. Por un lado, a la consideración de lo femenino como lo equivocado y por el otro, a la afirmación de cierta masculinidad. Dicha masculinidad está asociada con ciertos atributos ligados “imaginariamente” con lo verdaderamente masculino como *la garra, el huevo, el poner, el bancársela o el aguante*. En ambos casos la masculinidad deportiva se configura desde el lenguaje como lo no femenino.

Por ejemplo:

“¿Qué te pasa?, ¿estás con la menopausia?” (de un profesor hacia un alumno varón que no quería hacer la entrada en calor)

“Vamos chicas, muévanse, no hay que esperar que la pelota venga, hay que ir a buscarla” (frase dirigida a los varones en evidente tono de burla porque las chicas no se mueven)

“Chicas un minuto...” (frase dirigida a los varones)

“Chicas terminó la clase” (frase dirigida a los varones)

“No se la des a mandarina¹⁰ porque parece una mujer, se queja de todo” (frase de un alumno dirigido a otro alumno)

Al mismo tiempo que lo femenino se ridiculiza y se denigra, lo supuestamente masculino se reivindica y se exalta. Durante las prácticas deportivas, sobre todo en el fútbol, es muy común escuchar, entre los alumnos:

Por ejemplo:

“Poné huevo...”

“Poné garra...”

“Vamos che, hay que aguantar la pelota, no arrugemos ahora”

Se pelean dos alumnos del mismo equipo: *“si estás cansado¹¹ y no querés poner fuerte para qué viniste”*

“Vamos a jugar, vamos machos!, vamos a ganar”

Ante una falta durante un partido de fútbol dichos de este tipo se repiten continuamente:

“No seas maricón, si no te toqué”

“Che, traben fuerte...”

También, aunque con menos frecuencia, el profesor se maneja con dicha terminología, contribuyendo a configurar ciertos comportamientos, valores y actitudes que se corresponderían con el de un verdadero hombre. Durante una prueba de resistencia, el profesor se dirige a los más rezagados y les dice:

“Vamos chicos, ¿qué pasa? ¿no tienen aguante?”

Luego de una entrada en calor, el profesor dice:

“Golpe de manos bajas” (es una técnica en voley). Luego de unos momentos afirma: *“Qué les pasa chicos, eso lo hace cualquier chica de jardín de infantes”*

“El de pelo largo no tiene aguante, no pone garra para nada”

El término *aguante* es un término muy utilizado en la Argentina, en especial en la trama deportiva.¹² Como afirma Elbaum (1998) en el aguante –según la percepción masculina– nunca hay capitulación porque se apuesta, como mínimo, a una “victoria moral”. El aguante implica siempre, un impulso corporal a resistir, a sentir (y exhibir) un difuso sentimiento orgulloso. El aguante se mantiene con independencia del “resultado” final, porque sólo intenta atestiguar lo que ningún desenlace es capaz de acreditar: el valor. Las mujeres, los niños y los homosexuales no tienen lugar en él. El aguante es una forma de guapeza y se advierte más en desventaja: desafía a lo que se supone ganador.

Claramente a través del lenguaje se han podido identificar dos cuestiones: la primera, referida a la sistemática utilización

de lo femenino como refuerzo de lo negativo o de lo indeseable y, la segunda, vinculada a la utilización, como refuerzo positivo y deseable, de los valores considerados como masculinos, casi siempre asociados a la sexualidad masculina.

Estas dos regularidades, aunque no con tanta recurrencia, también han aparecido en las clases mixtas de educación física (Scharagrodsky, 2001b). Esto último, nos permite inferir que las mujeres, con independencia de estar o no presentes en las clases, establecen simbólicamente durante las prácticas físicas y/o deportivas escolares, ciertos límites en las palabras y las acciones de lo masculino. Vale decir, que estas diferencias que implican interdependencia (no se puede mencionar lo masculino sin lo femenino y viceversa) configuran el binomio masculino/femenino con funciones claramente diferenciadas. Casi siempre lo masculino como dominante y con valor positivo, y lo femenino como subordinado y con valor negativo.

Diversas masculinidad/es: “yo me la banco... ¿y vos?”

En segundo lugar, se identificó muy claramente a partir de la evidencia empírica, las diversas masculinidades que se ponían en juego durante las prácticas físicas y/o deportivas.

Las masculinidades hegemónicas están representadas en las prácticas deportivas fundamentalmente, por aquellos varones que son siempre elegidos entre los primeros de cada equipo, que “van al frente”, que son “técnicamente habilitados” o simplemente que son “los más machos”. Esta masculinidad hegemónica, valora como específicamente masculino la guapeza, la agresividad, la brusquedad, la fortaleza física, la valentía, la fuerza física, la habilidad, el éxito y menosprecia todo lo que imaginariamente está ligado con lo femenino.

¹⁰ Apodo de un alumno.

¹¹ También, en casi todas las clases, se burlan con la manuela (masturbación masculina). Si alguien no puede hacer un ejercicio, o le sale mal o parece estar cansado, los compañeros le mencionan que se *hizo la manuela*.

¹² Inclusive hay un programa deportivo, en la televisión, con ese título: *el aguante*.

Como afirman los docentes entrevistados, entre los varones se destacan y valoran ciertos atributos y no otros: Por ejemplo:

“Para jugar (al fútbol o al handball) eligen primero a los mejores, en el deporte eligen al mejor, pero tiene en cuenta que no sea morfón (egoísta), pero siempre el que es bueno en un deporte lo eligen primero. A “Bej...” (el machito de la clase) lo eligen porque va al frente, pone duro”

“Entre ellos se destacan, sobre todo, la habilidad, la fuerza. Igual hay chicos que no tienen esas cualidades y se imponen al grupo por la mentalidad, por ahí no son tan hábiles o no tienen tanta fuerza, pero son astutos, son vivos, son manejadores, son socialmente hábiles. No solo el más fuerte produce hegemonía, sino el que utiliza la cabeza y es hábil durante el juego”

A pesar que los machitos dirimen la mayoría de los conflictos a través de la agresión verbal o inclusive la violencia física, los docentes entrevistados establecen estrategias que limitan su accionar. Como afirma un docente:

“Para los Torneos¹³ les aclaré, hablamos. Igual hay pibes que no llevé. Hay pibes que no los llevaría porque sé que pueden hacer problemas. Yo sé que tengo 3 o 4 pibes que si hubiesen ido, hubiesen dicho o hecho algo a los otros, si hubiesen ganado o perdido. Hay gente que por más que vos lo tratés de evitar, se calientan si les hacen goles o se ponen en gozadores. Yo no quiero discriminar, pero después se arma “despelote” y el que paga los platos rotos soy yo”

Tanto el machito como el habilidoso representan las masculinidades hegemónicas. A pesar de tener algunas diferencias, en general, ambos comparten ciertas cualidades mencionadas anteriormente y rechazan lo que se acerque a lo femenino.

Pero en el escenario deportivo, también tienen un lugar las masculinidades subordinadas. Son aquellas que no tienen las cualidades mencionadas anteriormente o que no llegan a ciertos estándares masculinos. Son los sujetos frágiles como el gordito que va al arco de fútbol, el mariquita que no traba fuerte una pelota o el torpe al que no le sale un movimiento técnico.

Los dichos de los docentes refrendan la existencia de estas masculinidades denigradas:

Por ejemplo:

“Al torpe lo rechazan, porque el varón de esta edad quiere ganar y el torpe le hace perder, no lo quieren, no lo eligen, queda siempre tipo florero, pero no por una razón de discriminación, sino por las consecuencias que trae la torpeza. El torpe hace mal las acciones, lleva a perder a su equipo y entonces lo rechazan por eso”

“El de pelo largo (un alumno) sufre el partido, tiene miedo de mandarse una macana (un error), no tiene la personalidad para bancarse y decir: me equivoqué. Cuando tenés un pibe de estas características es un boludo...”

Estas masculinidades sometidas, están condenadas a la subordinación de aquellos actores (alumnos, docentes, trama institucional, etc.) que imponen ciertos modelos a alcanzar. No obstante, muchos sujetos frágiles resisten dicho orden. Las formas de resistencia son variadas: no participando de las prácticas deportivas, bien sea alegando pseudo-lesiones y dolores ficticios o forzando la situación, sentándose a un costado de la cancha de fútbol o de voley, hablando con el profesor la mayor parte de la clase, moviéndose muy poco o no haciendo nada cuando el profesor no los mira, presentándose recurrentemente con ropa no adecuada para la actividad física (vaqueros) o simulando los

ejercicios mientras los más hábiles o más machos repiten y repiten. En varios pasajes de las clases ciertos alumnos se auto-marginaban:

De un alumno al profesor:

“Profe, ¿puedo descansar?”

“Pero si recién empezamos la actividad”

De otro alumno al profesor:

“Hoy me duele la panza”

Estos ejemplos, en general, provenían de los alumnos que eran -consciente o inconscientemente- marginados. Aquellos que no podían adaptarse a la norma, a los movimientos deseados, al rendimiento exigido, a la destreza técnica necesaria para enfrentar situaciones durante el juego o durante la práctica deportiva. El impacto que genera esta situación es que todas estas estrategias no sólo van convirtiendo a los torpes, a los mariquitas o a los inhábiles en objetores o marginados de las prácticas; sino que además éstos, aprenden que no valen para esto y acaban asumiendo la naturalidad de sus “supuestas” incapacidades físicas.¹⁴

Ciertos usos, gestos y comportamientos corporales reafirman los patrones de las masculinidades hegemónicas y subordinadas. Tocarse ciertas partes del cuerpo (en particular los genitales), simular golpearse (muchos alumnos varones hacen como si se golpearan entre ellos), insultarse a través de ciertos términos (puto, cagón, no te la bancás, etc.), significar de cierta manera las victorias o las derrotas deportivas (“ganamos porque tuvimos más garra” o “ganamos porque tuvimos más aguante”; “no tienen aguante”, “no se la bancaron”, “la próxima tomen sopa” o “le rompimos el culo”),¹⁵ van paulatinamente fabricando las diversas masculinidades.

Sin embargo, en esta lucha por la apropiación de ciertas posiciones, roles y recur-

¹³ Los Torneos Juveniles Bonaerenses reúnen “deportiva y artísticamente” a varones y mujeres de la Provincia de Buenos Aires. Es el torneo institucionalizado en el que más niños y niñas compiten en el país. Esta dirigido no sólo a escuelas sino también a otras instituciones como clubes y centros de fomento.

En el año 2000 participaron casi 1.400.000 niños y niñas de entre 12 a 18 años. Fuente: Torneos Juveniles Bonaerenses, Buenos Aires, Argentina.

¹⁴ Como afirman Evans y Davies, “lo más importante que pueden haber aprendido muchos niños en la Educación Física actual es que no tienen habilidad, ni nivel, ni valor, y que lo más juicioso que pueden hacer para proteger sus frágiles identidades físicas es evitar deliberadamente estas actividades tan dañinas”. J. Evans y B. Davies, *Sociology, Schooling and Physical Education*, en Evans, Falmer Press, Philadelphia, 1986, pp. 11-37.

¹⁵ Esta frase, muy repetida en los contextos deportivos, presume que la penetración anal es una degradación insoportable, no para quien penetra, sino para el que es penetrado. La amenaza “¡te voy a romper el culo!” alude a vencer al otro en un pugilato, donde el que lesiona más es el más macho, y el otro, por eso considerado débil, es menos macho y necesariamente más femenino. Para un mayor análisis ver E. Archetti, “Masculinidades múltiples. El mundo del tango y del fútbol en la Argentina”, en D. Balderston y D. Guy, eds. *Sexo y Sexualidades en América Latina*, Paidós, Buenos Aires, 1998.

tos, los sujetos frágiles al no alcanzar ciertas normas masculinas, tienen menos posibilidades de participar durante el juego, de tocar la pelota, de moverse o de decidir un punto, ya sea por resolución propia, por decisión de sus compañeros más hábiles o más machos o por decisión u omisión del profesor. Claramente durante las clases de educación física, las masculinidades subordinadas ocupan espacios más reducidos, marginales o periféricos y no tienen tanto contacto corporal como el resto de sus compañeros. Las masculinidades denigradas pareciera que terminan la clase casi como la empezaron: sin transpirar, sin sudoración y con sus ropas prolijamente adaptadas a sus cuerpos. Todo lo contrario, sucede con las masculinidades hegemónicas y complacientes. Estas últimas, pareciera que terminan la clase agitados, despeinados, con la vestimenta desalineada, con sudoración y con los cachetes de la cara colorados. Son las masculinidades hegemónicas, y no las subordinadas, las que, en general, al inicio de las clases buscan el material, lo agarran, lo manipulan, aun antes de que el profesor pase lista. También, son las masculinidades hegemónicas las que tienen el control del juego o de la actividad deportiva, tanto en relación a sus tiempos como a la táctica de la actividad. Como afirma Vázquez (1990), diversos estudios ponen de manifiesto que hay una tendencia inconsciente en el profesor/a a preocuparse más por los alumnos que considera buenos que por los que considera flojos, de tal manera que es frecuente en la práctica docente la llamada “profecía que se autocumple” (el alumnado etiquetado como bueno, acabará rindiendo como tal por las expectativas y el trato que le dispensa el docente). La mayoría de las masculinidades subordinadas dan testimonio de tal profecía.

Representaciones de los docentes: “los varones son algo más”

Todas estas prácticas entre los alumnos, están avaladas (consciente o inconscien-

temente) no sólo por el dictado de las clases y su particular dinámica, sino por las representaciones de los docentes entrevistados. Sus premisas y supuestos sobre la masculinidad esencializan las habilidades, el rendimiento deportivo, los tipos de movimientos y los gustos de los varones consolidando ciertos estereotipos masculinos que deben alcanzarse. En casi todos los casos, la norma de la masculinidad es siempre un “algo más” que la mujer no tiene. Veamos dos ejemplos:

En relación a los tipos de movimientos de los varones durante las prácticas físicas y/o deportivas, los docentes afirman:

“Los varones, son más activos, más dinámicos, se motivan fácilmente, con pocos elementos ellos pueden jugar, armar un partido, organizarse solos, jugando al fútbol o al handball. Después de haberles enseñado reglas, es como que se pueden quedar jugando tranquilos. A las mujeres les cuesta más. A las mujeres hay que motivarlas constantemente, son más quedadas, no les gusta, todo las cansa”
“Los movimientos son buenos, salvo en uno o dos (alumnos varones).¹⁶ En cambio, las mujeres tienen movimientos más delicados”

Las respuestas de los docentes, con respecto a las tareas o las actividades que les gusta hacer a los varones en las clases, no hace más que reforzar tal situación:

“Jugar al fútbol, yo pienso que es por una cuestión cultural que al 80 % de los varones argentinos nos gusta el fútbol. No te digo el 100% porque tengo algunos amigos que no les gusta y no por eso son extraños o de otro planeta. La mayoría lo juega también afuera (por la escuela) y la mayoría jugó en algún club alguna vez. El otro día me decían ‘profe, después de acá nos vamos a jugar a la pelota.’ Juegan todo el día. A las mujeres no les gusta casi nada. Hay algunas que les gusta el voley o el handball, pero por lo general son fiacas”
“Hemos hecho, fútbol y handball. Este grupo es muy deportivo y además utiliza el deporte para medir fuerzas, para mostrarse cómo son y ellos practican con muchas ganas, pero con mayor predicamento el fútbol. Te das cuenta que juegan con más intensidad al fútbol que a otro deporte. En cambio

las chicas no se juntan para ir a jugar al voley o para jugar al handball, se juntan más para ir a bailar, para prestarse ropa”

En este sentido, los docentes entrevistados con independencia de que las mujeres no estén presentes en las clases de educación física de varones, establecen simbólicamente ciertos límites entre los usos corporales masculinos y femeninos.

En ningún caso, los docentes durante las clases de educación física, han intentado modificar dicha situación de dominación y subordinación de unos varones hacia otros varones. En este caso, se podría llegar a afirmar que la actividad deportiva desplegada por los docentes y practicada por los estudiantes, ha contribuido a establecer pautas jerarquizadas, sexistas y con rasgos homofóbicos.

En síntesis, tanto el código de género en el lenguaje, como la institucionalización de cierta cultura somática contribuye, en el espacio escolar deportivo, a configurar diversas masculinidades. Tal proceso de configuración produce y reproduce determinadas tendencias inequitativas y desiguales desde el punto de vista del género. Asimismo, todo ello está avalado, en gran parte, por las representaciones de los docentes entrevistados. El legado histórico junto con los contundentes supuestos contemporáneos de sentido común dan como resultado un escenario masculino diverso en el que no está exento la asimetría y la inequidad. Sin duda, con este panorama, en la educación física escolar, habría que preguntarse *quiénes tienen más aguante* ¿las masculinidades hegemónicas y complacientes? o ¿las masculinidades subordinadas y denigradas?

Bibliografía

- Archetti, E. (1998). Masculinidades múltiples. El mundo del tango y del fútbol en la Argentina. En D. Balderston y D. Guy (eds.), *Sexo y Sexualidades en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Baden-Powell, R. (1908). *Scouting for boys*. Londres: C. Arthur Pearson Ltd.
- Badinter, E. (1993). *XY La identidad masculina*. Madrid: Alianza.

¹⁶ Esos dos alumnos a los que hace referencia el docente son *sujetos frágiles*. Todos los profesores los mencionan. Son las masculinidades subordinadas.

- Ball, S. (1993). (comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Beauvoir, S. (1999). *El segundo sexo*, Buenos Aires: Sudamericana. (original de 1949)
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*, Barcelona: Anagrama.
- Cavana, M. (1995). Diferencia. En C. Amoros (comp.), *Diez Palabras Claves sobre Mujer* (pp. 85-118). Navarra: EVD.
- Connell, R. (1998). El imperialismo y el cuerpo de los hombres. En T. Valdés y J. Olavarría (eds.), *Masculinidades y equidad de género en América Latina* (pp. 76-89). Santiago: FLACSO.
- (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés, y J. Olavarría (eds.), *Masculinidad/es. Poder y Crisis* (24) (pp. 31-48). Santiago: Ediciones de la Mujer. Isis Internacional y FLACSO.
- (1996). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Dunning, E. (1993). Reflexiones sociológicas sobre el deporte. *Materiales de Sociología del Deporte*, 83-108. Madrid: La Piqueta.
- Elbaum, J. (1998). Apuntes para el aguante. La construcción simbólica del cuerpo popular. En P. Alabarces, R. Di Giano y J. Frydenberg (comp.). *Deporte y Sociedad*, 237-244. Buenos Aires: Eudeba.
- Elias, N. y Dunning, E. (1996). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Evans, J. y Davies, B. (1986). *Sociology, Schooling and Physical Education*. Philadelphia: Falmer Press.
- Foucault, M. (1993). *La historia de la sexualidad: el uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI, (3.ª edic.).
- *Microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta, 1992. (3.ª edic.).
- (1986). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Madrid: Siglo XXI (5.ª ed.).
- Gilmore, D.: *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*, Barcelona: Paidós, 1994.
- Hammersley, M. y Atkinson, P.: *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Heinamaa, S. (1998). “¿Qué es ser mujer? Butler y Beauvoir sobre los fundamentos de la diferencia sexual”. *Mora* (4), Buenos Aires.
- Kaufman, M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En T. Valdés, y J. Olavarría (eds.), *Masculinidad/es. Poder y Crisis*, Santiago: Ediciones de la Mujer. Nº 24. Isis Internacional y FLACSO pp. 63-81.
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés y J. Olavarría (eds.), *Masculinidad/es. Poder y Crisis*. Santiago: Ediciones de la Mujer, 24. Isis Internacional y FLACSO, pp. 49-62.
- Louro, G. (1995). “Produzindo sujeitos masculinos e cristaos”. En A. Veiga Neto (org.), *Crítica Pós-Estructuralista e Educacao*, Porto Alegre: Sulina.
- Maingueneau, D.(1989). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires: Hachette.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Perona, A. (1995). Igualdad. En C. Amoros (comp.), *Diez Palabras Claves sobre Mujer*. Navarra: EVD, pp. 119-149.
- Scraton, S.: *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*, Madrid: Morata, 1995.
- Scharagrodsky, P. (2001a). Sobre los ejercicios físicos o fabricando ‘Cuerpos Viriles’: (1880-1930). El caso argentino”. *Revista de Educación Física: renovar la Teoría y la Práctica* (84), La Coruña, 32-38.
- (2001b). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Revista Nómadas* (14) (construcciones de género y cultura escolar), Departamento de Investigaciones Universidad Central, Bogotá, 142-154.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación.
- (1988). *Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: MEC Instituto de la Mujer.
- Vázquez, B (1990). Guía para una Educación Física no sexista, Madrid: MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Woods, P. (1995). La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

Leyes y circulares educativas (Argentina)

- Ley 1420, aprobada el 8 de julio de 1884.
- Ley Federal de Educación, aprobada el 14 de abril de 1993.
- Circular Técnica Conjunta N.º 1 del año 1997. “Objeto: pautas para el dictado de Educación Física en Establecimientos de E.G.B”. Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, 1997.

Entre mascles i no tan mascles: El cas de l'educació física escolar argentina*

Breu genealogia de l'educació física escolar argentina o sobre com construir masculinitat i feminitat

■ PABLO ARIEL SCHARAGRODSKY

Professor d'Educació Física i Llicenciat en Ciències de l'Educació.
Universitat Nacional de la Plata.
Integrant del programa "Subjectes i polítiques en educació".
Universitat Nacional de Quilmes (Argentina)

■ Paraules clau

Educació física, Cos, Gènere,
Masculinitats, Poder, Desigualtat

■ Abstract

The article that next is presented, approaches an analysis of the School Physical Education Argentina in gender perspective, deepening in the following queries: How the speeches and do the practices of the physical education configure a certain masculinity and not another? and which are the knowledge and the practices that, from the physical education, do they legitimate the ways of masculinity? For it, in first term, a brief reference is made to the history of the discipline identifying the practices that have configured masculine and feminine bodies differentially. In a second moment, the current classes of physical education are analyzed (modality only of males) starting from ethnographic registrations and interviews to the educational ones and the students. The analyses evidence the existence of diverse masculinities that you/they enter in scene during the sport physical practices. Certain codes of the language, certain terms, certain micropractices, certain somatic culture and certain representations go contributing to the construction of hegemonic masculinities and subordinate masculinities. In this school sport scenario, the sexism, the homophobe and the nested difference find a place anything despicable. Male and not so male dispute "the match" of the inequality. However, none wins.

■ Key words

Physical education, Body, Gender,
Masculinities, Power, Unequality

Resum

L'article que presentem a continuació aborda una anàlisi de l'Educació Física Escolar Argentina en perspectiva de gènere, profunditzant en els interrogants següents: De quina manera els discursos i les pràctiques de l'educació física configuren una determinada masculinitat i no una altra? I, quins són els sabers i les pràctiques que, des de l'educació física, legitimen les formes de masculinitat? Per fer-ho, en primer terme, s'efectua una breu referència a la història de la disciplina, tot identificant les pràctiques que han configurat de manera diferencial cossos masculins i femenins. En un segon moment, s'analitzen les classes d'educació física actuals (modalitat solament de barons) des de registres etnogràfics i entrevistes als docents i als estudiants. Les anàlisis evidencien l'existència de diverses masculinitats que entren en escena durant les pràctiques fisicoesportives. Alguns codis del llenguatge, alguns termes, algunes micropràctiques, una certa cultura somàtica i algunes representacions van contribuint a la construcció de masculinitats hegemòniques i masculinitats subordinades. En aquest escenari esportiu escolar el sexisme, l'homofòbia i la diferència jerarquitzada troben un lloc gens banal. Mascles i no tan mascles disputen "el partit" de la desigualtat. Tanmateix, ningú no guanya.

Introducció

L'educació física escolar a Argentina ha existit fins i tot abans de la Llei 1420 sancionada el 1884. Diversos Plans i Programes escolars donen testimoni d'aquest esdeveniment i la gimnàstica seria l'activitat predominant en el transcurs del segle XIX. Tanmateix, és a partir de la llei esmentada, cap a final del segle XIX, quan l'educació física argentina s'institucionalitza i es converteix, formalment, en obligatòria, tant per a barons com per a dones, en el cicle primari.

Aquest esdeveniment va marcar unes de les tendències fundants més importants de la disciplina en qüestió: la forta contribució en el procés de construcció de cossos masculins i de cossos femenins. Tots dos col·lectius (barons i dones) van tenir un tractament diferencial: diferents modalitats, diferents activitats i exercitacions, diferents gradacions, diferents mètodes i diferents finalitats. Les qualitats a educar, també van ser diferents.

Aquest procés de masculinització i feminització escolar, va estar garantit des de final del segle XIX fins a final del segle XX per diferents pràctiques. Entre aquestes van destacar els Exercicis Militars (barrejats amb la Gimnàstica), les Pràctiques Escoltes, els diversos sistemes Gimnics, les Activitats Lúdiques i, finalment, des de la dècada dels 40, els Esports. Totes aquestes pràctiques corporals van assegurar, molt especialment, la carrera per

* Aquest article va formar part del projecte d'investigació anomenat "Cuerpo, Género y Poder en la escuela. El caso de la Educación Física en Argentina", patrocinat i finançat per la Fundació Carlos Chagas (Sao Paulo, Brasil) i John D. and Catherine MacArthur Foundation (Washington, Estats Units). Director: Dr. Mariano Narodowski.

fer veritables homes. La virilitat s'assolia un cop acabat un ardu procés que tenia com a punt de partida el nen i el punt d'arribada del qual era l'home. (Schara-grodsky, 2001a)

Els exercicis militars, presents des del 1884 fins al 1910, van tenir com a únics destinataris els barons. Aquesta regularitat, present en tots els Plans i Programes Escolars, va implicar una forta presència d'atributs i propietats a educar lligades a allò que és marcial i, en conseqüència, a la formació del caràcter masculí. Els exercicis militars eren constituïts per diferents exercitacions, entre les quals destacaven els moviments uniformes de flanc, mitja volta, marxes, contramarxes, alineacions, formació de batalla o unitats tàctiques i evolucions.

Des de 1910 els exercicis militars van desaparèixer explícitament dels plans i programes. Malgrat tot, en la disciplina en qüestió, noves pràctiques corporals van assegurar la carrera per fer veritables homes. Entre la dècada dels 10 als 20, es va instal·lar amb molta força l'escoltisme.

L'educació física escolar sota l'escoltisme, no només va tenir conseqüències en la distinció d'activitats i tasques en funció del gènere, tot produint estereotips masculins i femenins, sinó que va contribuir, molt especialment, a la configuració de determinades masculinitats. El seu origen marcial i patriòtic, acompanyat d'uns certs valors morals com la lleialtat, l'honor, l'obediència, el coratge i la netedat moral formaven part de les seves pràctiques quotidianes. La cultura escolta estava constituïda per diferents exercitacions i activitats, entre les quals destacaven marxes i evolucions per a tots dos sexes i agrupacions d'estudiants per a jocs i escoltisme només per a barons. La carrera per fer-se tot un home va quedar novament salvaguardada.

Tant els exercicis militars com l'escoltisme van contribuir molt especialment a la construcció d'allò que és masculí en el període comprès entre 1880-1930. Entre les justificacions d'aquesta construcció es van instal·lar els coneixements higiènics. A partir de 1930 els plans i programes, elaborats tant pel Consell Nacional d'Educació com per la Direcció General d'Escoles de la Província de Buenos Aires no estableixen, per a l'educació física, activitats o feines exclusives per a barons o exclusives per a dones. Això no va implicar el final d'una de les claus constitutives de l'educació física escolar argentina. Ben al contrari, es va produir un desplaçament de la "marca de gènere" cap als textos o manuals escolars d'educació física i cap a les argumentacions de les seves pràctiques representades per diverses exercitacions físiques, i especialment, per jocs i esports.

Aquestes pràctiques van participar en la construcció de cossos masculins i femenins en el període comprès entre 1930 i 1970. Les pràctiques lúdiques van implicar una forta contribució en la construcció d'una certa masculinitat i feminitat. En general, entre la bateria d'activitats lúdiques només prescrites per als barons figuraven "curses i salts", "curses de carretons", "cursa de genets" i la "cinchada" [*N.T. Joc amb cordes*]. Per contra, els jocs per a dones eren més passius, suaus i no perseguïen forts contactes corporals. És a dir, les activitats associades a la força, la resistència i la potència no eren desitjables ni permeses per a les dones. Clarament, els jocs dels barons incitaven a una major activitat, lluita i contacte corporal. També la denominació dels jocs va contribuir a aquesta finalitat: "dale leña (per a barons)" i "l'esquirol als arbres (per a les dones)".

Les pràctiques esportives reproduïen el mateix esquema que els jocs. Algunes activitats esportives anaven adreçades ex-

clusivament als barons i algunes activitats exclusivament a les nenes. Per exemple, "newcon i pelota al cesto per a les nenes" i "softbol, handbol i futbol per als barons". També algunes pràctiques tan encarnades en l'educació física, eren estimulades de manera diferencial en barons o en dones: les exhibicions per a dones perseguïen finalitats diferents a les dels barons: estètica, suavitat i bellesa en els moviments de les dones i força, potència i resistència en els moviments dels barons.

Als programes escolars de la dècada de 1980 hi ha algunes crítiques a aquesta essencialització corporal. Tanmateix, caldrà esperar fins al 1993 perquè una nova Llei Federal d'Educació, almenys en el discurs escrit, deixi enrere el sexisme i una certa estereotipació. En síntesi, la història de l'educació física escolar argentina va contribuir, a través d'algunes pràctiques i alguns supòsits, a construir la noció de "diferència com a sinònim de desigualtat". (Perona, 1995). Tenint en compte aquest panorama històric, en el qual aquesta disciplina escolar ha tingut un paper no menor en la construcció jeràrquicament diferencial¹ d'allò que és masculí i d'allò que és femení, el present article indaga, en l'actualitat, els mecanismes a partir dels quals, les pràctiques i els discursos de l'educació física, han contribuït a construir una certa masculinitat en les institucions escolars. Entre els interrogants plantejats es poden esmentar els següents: De quina manera els discursos² i les pràctiques de l'educació física configuren una determinada masculinitat i no una altra? Quins són els coneixements i les pràctiques que, des de l'educació física, legitimen les formes de masculinitat? Quin és el significat de la feminitat en els discursos i pràctiques dels docents i alumnes en educació física?

Per informar d'això, aquest article examina i analitza, des d'una perspectiva de

¹ La diferència entesa així ha estat utilitzada com a punt de suport de desigualtats. Del fet diferencial no se segueix lògicament la necessitat d'un tracte desigual dels subjectes. Sostenir la desigualtat sobre la diferència fa que aquesta deixi de ser un terme recíproc per passar a ser unívoc. M. Cavana, "Diferencia", ps. 85-118, en C. Amorós (comp.), *Diez Palabras Clave sobre Mujer*, Navarra, EVD, 1995.

² Entenem com a discursos allò que pot ser dit i pensat, però incloent-hi també qui pot parlar, quan i amb quina autoritat. Els discursos comporten un significat i certes relacions socials; construeixen tant la subjectivitat com les relacions de poder. Els discursos són convencions que determinen en gran mesura què pot ser dit, quines menes de parlants poden dir-ho i per a quina mena d'auditoris imaginaris. S. BALL, (comp.). *Foucault y la Educación*, ed. Morata, Madrid, 1993, ps. 6-7. Vegeu també els diferents significats del terme discurs, a D. Maingueneau, *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, ed. Hachette, Buenos Aires, 1989, ps. 15-17.

gènere, l'educació física escolar en una de les seves tres modalitats: classes solament amb barons.³

Consideracions metodològiques i supòsits teòrics

La metodologia utilitzada per a l'anàlisi de classes d'educació física només amb barons, ha respost a un enfocament teòric metodològic que s'ha nodrit fonamentalment d'unes certes categories i conceptes de l'Etnografia. En aquest sentit, la perspectiva d'anàlisi ha conservat els trets comuns a totes les diferents definicions de l'Etnografia: un esforç per *documentar allò que no es troba documentat* de la realitat social (Hammersley i Atkinson, 1994), intentant de realitzar una descripció densa, que, en el sentit de Geertz (1987), permeti de comprendre el complex entramat de significacions on adquireixen sentit les relacions, identitats i pràctiques socials dels barons com a subjectes generitzats, durant les classes d'educació física en institucions escolars.

La recollida de dades mitjançant la realització de treballs de camp (entrevistes i observació de classes d'educació física escolar) va ser realitzat en 4 (quatre) establiments escolars argentins, a raó d'un curs d'educació física per escola.

El període de registre i observació de les classes d'educació física ha estat de quatre mesos i mig (entre 8 i 10 classes en cada 9è any de cada escola seleccionada). La freqüència de les classes registrades ha estat de dues vegades per setmana per a cada institució escolar. Cada classe va tenir una durada d'una hora de relloige.

Per a la construcció de la descripció es van seleccionar un conjunt de "casos",⁴ tot utilitzant els criteris següents: totes les escoles han estat estatals i de règim públic, tots els docents entrevistats i observats han estat barons, totes les classes registrades i observades han pertangut al 9è any del Tercer Cicle de l'Educació General Bàsica (EGB) del Sistema Educatiu Argentí, corresponent a nens d'entre 14 i 15 anys.

Les observacions han estat realitzades sense categories prèvies. Tanmateix, es van fixar algunes variables sobre les quals calia realitzar l'observació. Variables que pertanyien bàsicament a dos àmbits: les conductes verbals i les no verbals (Subirats i Brullet, 1992). En relació amb el primer, es van registrar les interaccions entre el docent i els alumnes, el tipus de llenguatge utilitzat pel docent, les formes d'acceptar o de reprimir algunes accions o moviments del docent cap als alumnes, el llenguatge dels alumnes, els lexemes i frases més utilitzades pels estudiants i pels docents, etc.

En relació amb les conductes no verbals, es va prestar atenció a la forma d'utilitzar l'espai per part dels alumnes, les pràctiques corporals més acceptades, els usos corporals dels estudiants, les seves conductes i gests, les formes de contacte físic més freqüents, els tipus de moviments, les parts del cos més utilitzades pels alumnes, l'ús del temps durant les pràctiques físiques i/o esportives, etc.

D'altra banda, les entrevistes a fons van ser realitzades als 4 professors encarregats de dictar classe en els anys seleccionats. Així mateix, s'han realitzat unes altres 6 entrevistes, és a dir, un total de 10, amb docents d'educació física de les es-

coles seleccionades. Aquests últims no van ser observats.

Les entrevistes van partir de la premissa de "deixar parlar" l'entrevistat mitjançant preguntes descriptives, estructurals i de contrast (Woods, 1995), tot manifestant les seves concepcions sobre la seva pràctica quotidiana. Aquestes entrevistes obertes van tenir tanmateix, algunes preocupacions centrals com ara esbrinar: quins són els hàbits, gests i conductes dels nens durant les classes d'educació física, com és el rendiment dels nens, com són les pràctiques corporals en els nens, com són els tipus de moviments en els nens, quines són les tasques o activitats que els agrada realitzar als nens durant les classes d'educació física, etc.

Tant les entrevistes com els registres etnogràfics, han estat tècniques d'investigació utilitzades per tal d'informar d'algunes preguntes centrals. Aquestes poden sintetitzar-se en l'interrogant següent: De quina manera els discursos i les pràctiques de l'educació física configuren unes certes masculinitats? Aquesta última pregunta presenta dos supòsits.

1. El primer és, parafrasejant Simone de Beauvoir, que no es neix baró sinó que s'arriba a ser-ho.⁵ Dit en altres termes, amb prou feines identificat el nou-nat com a baró pels seus genitals, la societat tracta de fer-ne el que aquesta entén per baró. Es tracta de fomentar-li unes conductes, de reprimir-ne d'altres i de transmetre-li certes conviccions sobre el que significa ser baró. Com afirma Badinter (1993), "xy" és la fórmula cromosòmica de l'home. Però si "xy" constitueix la condició primera de l'ésser humà masculí, no n'hi ha prou per ca-

³ Les altres dues modalitats, en el Tercer Cicle d'EGB, en l'educació física són: classes solament amb dones i, segons la normativa, "excepcionalment" classes mixtes. Vegeu a *Circular Tècnica Conjunta N° 1 de l'any 1997*. "Objeto: pautas para el dictado de Educación Física en Establecimientos de EGB" Direcció d'Educació Física de la Província de Buenos Aires. La Plata, Argentina.

⁴ Aquesta investigació va consistir en un estudi de casos. D'aquesta forma, és possible inferir que els resultats obtinguts van reflectir algunes tendències, unes certes regularitats, però no és possible afirmar que es produeixin a totes les classes d'educació física, ni amb les mateixes intensitats que revela el present estudi. Encara que es considera impossible comprovar, en tots els casos, les conductes homofòbiques i les masculinitats denigrades en el context de la disciplina analitzada, això no invalidaria els resultats, que pretenen, fonamentalment, obrir pistes en l'estudi de les diverses masculinitats i les seves dinàmiques i d'unes formes de discriminació no posades de relleu fins ara en la nostra societat, i així poder comprendre, encara que sigui molt parcialment, les relacions que s'estableixen quan hi ha barons realitzant pràctiques esportives a la institució escolar.

⁵ No es neix dona, s'arriba a ser-ho, ha estat una de les frases cèlebres de Simone de Beauvoir. S. De Beauvoir, *El segundo sexo*, ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1999. Per analitzar les diferents posicions sobre l'enunciat "no es neix dona, s'arriba a ser-ho" vegeu: J. Butler, "Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir; Wittig y Foucault", a M. Lamas (comp.), *El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, ed. Porrúa, Mèxic, 1996. Una altra posició diferent criticant Butler es pot veure a: S. Heinamaa, "Qué es ser mujer? Butler y Beauvoir sobre los fundamentos de la diferencia sexual", a revista *Mora*, núm. 4, Buenos Aires, 1998.

racteritzar-lo.⁶ Val a dir, que el baró no és menys un producte social del que ho és la dona. Per tant, la masculinitat no és quelcom d'etern, una essència sense temps que resideix en el fons del cor –o, millor dit, dels testicles– de tot home. La masculinitat no és estàtica ni atemporal; és històrica, no és la manifestació d'una essència interior; és construïda socialment, és creada en la cultura. Vet aquí, doncs, que la masculinitat significa coses diferents en diferents èpoques per a diferents persones⁷ (Gilmore, 1994).

Aquest supòsit, que la masculinitat és construïda socialment i que canvia amb el curs de la història, no ha de ser entesa com una pèrdua, com una cosa que hom li pren als homes.

En lloc d'intentar de definir la masculinitat com un objecte (com un caràcter de tipus natural, un comportament mitjà, una norma), cal centrar-se en els processos i relacions mitjançant els quals els homes i dones porten vides imbuïdes en el gènere. Cap masculinitat no sorgeix, excepte en un sistema de relacions de gènere. La masculinitat "si es pot definir breument, és alhora la posició en les relacions de gènere, les pràctiques per les quals els homes i dones es comprometen amb aquesta posició de gènere, i els efectes d'aquestes pràctiques en l'experiència corporal, en la personalitat i en la cultura" (Connell, 1997).

2. El segon supòsit de l'interrogant plantejat en aquest article accepta l'existència de diverses masculinitats. Seguint Connell (1996), existeixen quatre tipus identificables de masculinitat: *l'hegemònica, la subordinada, la com-*

plaent i la marginal. La masculinitat hegemònica és aquella que es presenta com a dominant i que reclama el màxim exercici del poder i de l'autoritat, és, de fet, l'estereotip que ha predominat en la construcció del patriarcat. Per a Kaufman (1997), l'adquisició de la masculinitat hegemònica té un preu, atès que "és un procés a través del qual els homes arriben a suprimir tota una gamma d'emocions, necessitats i possibilitats, com ara el plaer de tenir cura d'altres, la receptivitat, l'empatia i la compassió, experimentades com a inconsistents amb el poder masculí". Les eliminem perquè arriben a estar associades amb la feminitat que hem rebutjat en la nostra recerca de masculinitat.

Al costat seu coexisteixen d'altres tipus de masculinitat, que en alguns casos reflecteixen formes d'opressió, com per exemple la masculinitat subordinada que se situa en l'extrem oposat a l'hegemònica, atès que és més propera a conductes atribuïdes a les dones i que és considerada com no legítima per aquella, com succeeix clarament en el cas de les identitats gais;⁸ o la masculinitat marginal, que es produeix entre individus de grups socials o classes que es troben en una clara posició de marginació social. Finalment, la masculinitat complaent és la que s'observa en les conductes d'individus que, sense tenir accés directe al poder i l'autoritat, accepten els beneficis que es deriven, per als homes, de la preeminència social concedida al gènere masculí, i s'aprofiten del domini sobre les dones obtingut pels detentors de la masculinitat hegemònica.

Com afirma Connell (1996), la masculinitat hegemònica i les masculinitats margi-

nades, no denominen tipus de caràcter fixos, sinó configuracions de pràctica generades en situacions particulars, en una estructura canviant de relacions. Són sempre, posicions disputables. Qualsevol teoria de la masculinitat que tingui valor, ha de tenir en compte aquest procés. Les pràctiques corporals escolars no queden exemptes del marc conceptual esmentat. I menys l'educació física, tan procliu, històricament, a contribuir a la configuració d'unes certes masculinitats hegemòniques i subordinades.

Masculinitats en acció

Davant d'això l'interrogant continua sent, què succeeix, a hores d'ara, a les classes d'educació física solament amb barons? A partir de les observacions de les classes i l'anàlisi de les entrevistes als professors en educació física, s'han identificat les següents regularitats, amb accentuat caire sexista i trets homofòbics,⁹ a les classes només de barons d'educació física escolar:

- Codi de gènere en el llenguatge.
- Diverses masculinitat/s.
- Representacions dels docents.

Codi de gènere en el llenguatge: "definint la masculinitat com allò no femení"

Durant les classes d'educació física observades i registrades, la pràctica més comuna ha estat l'esport: el vòlei i, de forma especial, el futbol. En primer lloc, el llenguatge i els termes utilitzats pels docents i els alumnes durant les classes, incitaven gairebé de manera recurrent a

⁶ L'esdevenir masculí posa en joc factors psicològics, socials i culturals que no tenen res a veure amb la genètica, però que no per això deixen de tenir un paper igualment determinant, i potser més. E. Badinter, *XY La identidad masculina*, ed. Aliança, Madrid, 1993.

⁷ Com afirma Badinter, què tenen en comú el guerrer de l'Edat Mitjana i el pare de família dels 60? Només subsisteix el poder que l'home exerceix sobre la dona. D'altra banda, no cal anar arreu del món per constatar la multiplicació dels *models masculins*. La masculinitat és distinta segons l'època, però també segons la classe social, la raça i l'edat dels homes. En el segle XVIII, un home digne d'aquest epítet podia plorar en públic i desmaiarse; a la fi del segle XIX, ja no pot fer-ho, sota pena de deixar-hi la seva dignitat masculina. Des d'una posició antropològica Gilmore afirma quelcom de similar. A G. Gilmore, *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*, ed. Paidós, Barcelona, 1994.

⁸ La masculinitat gai és la masculinitat subordinada més evident, però no és l'única. Alguns homes i nois heterosexuales també són expulsats del cercle de legitimitat. Aquest procés està marcat per un ric vocabulari denigrant: cagat, marieta, i especialment *puto* i *mancat d'aguante*. Termes molt utilitzats durant les pràctiques físicoesportives. Aquí resulta òbvia la confusió simbòlica amb la feminitat.

⁹ Segons Michel Kimmel *l'homofòbia* és un principi organitzador de la nostra definició cultural de la virilitat. L'homofòbia és la por que d'altres homes ens desemmascarin, ens castrin, ens revelin a nosaltres mateixos i al món sencer que no assolim els estàndards, que no som veritables homes. El veritable temor no és la por a les dones, sinó la por d'ésser avergonyits o humiliats davant altres homes, o d'ésser dominats per homes més forts. M. Kimmel, "Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina", en *Masculinidad/les. Poder i Crisis*. T. Valdés y J. Olavarria (eds.). Ediciones de la Mujer. N.º 24. Isis Internacional y Flasco, Santiago, 1997, p. 56 i ss.

dues qüestions. D'una banda, a la consideració d'allò que és femení com allò que és equivocant i de l'altra, a l'afirmació d'una certa masculinitat. La masculinitat esmentada va associada a alguns atributs lligats "imaginàriament" amb allò veritablement masculí com ara *la garra*, *el huevo*, *el poner*, *el bancársela* [N.T.: *Suportar, tolerar*] o *el aguante*. En tots dos casos la masculinitat esportiva es configura a partir del llenguatge com allò que no és femení.

Per exemple:

"¿Qué te pasa? ¿Estás con la menopausa?"

(D'un professor cap a un alumne baró que no volia fer l'escalfament)

"Vamos chicas, muévanse, no hay que esperar que la pelota venga, hay que ir a buscarla" (frase adreçada als barons en evident to de burla perquè les noies no es mouen)

"Chicas un minuto..." (frase adreçada als barons)

"Chicas terminó la clase" (frase dirigida als barons)

"No se la des a mandarina¹⁰ porque parece una mujer, se queja de todo" (frase d'un alumne adreçant-se a un altre alumne)

Alhora que allò que és femení es ridiculitza i es denigra, allò que suposadament és masculí es reivindica i s'exalta. Durant les pràctiques esportives, sobretot en el futbol, és molt comú escoltar, entre els alumnes:

Per exemple:

"Poné huevo..."

"Poné garra..."

"Vamos che, hay que aguantar la pelota, no arrugemos ahora"

Es barallen dos alumnes del mateix equip:

"si estás cansado¹¹ i no querés poner fuerte para que viniste"

"Vamos a jugar, vamos machos!, vamos a ganar"

Davant d'una falta durant un partit de futbol frases d'aquesta mena es repeteixen contínuament:

"No seas maricon, si no te toqué"

"Che, traben fuerte..."

També, encara que no tan sovint, el professor utilitza aquesta terminologia, i contribueix a configurar unes conductes, valors i actituds que es correspondrien amb els d'un veritable home. Durant una prova de resistència, el professor s'adreça als més endarrerits i els diu:

"Vamos chicos, ¿qué pasa? ¿no tienen aguante?"

Després d'un escalfament, el professor diu: "Golpe de manos bajas" (és una tècnica en vòlei). Al cap d'uns moments afirma: "Qué les pasa chicos, eso lo hace cualquier chico de jardín de infantes"

"El de pelo largo no tiene aguante, no pone garra para nada"

El terme *aguante* és un terme molt utilitzat a l'Argentina, de forma especial en la trama esportiva.¹² Com afirma Elbaum (1998) en l'*aguante* –segons la percepció masculina– mai no hi ha capitulació, perquè s'aposta, com a mínim, per una "victòria moral". L'*aguante* implica sempre un impuls corporal a resistir, a sentir (i exhibir) un difús sentiment orgullós. L'*aguante* es manté amb independència del "*resultat*" final, perquè només intenta de testimoniar el que cap desenllaç és capaç d'acreditar: el valor. Les dones, els nens i els homosexuals no hi tenen lloc. L'*aguante* és una forma de "*guapeza*" i es nota més en desavantatge: desafia qui se suposa que és guanyador.

Clarament, a través del llenguatge s'han pogut identificar dues qüestions: la primera, referida a la sistemàtica utilització d'allò que és femení com a reforç d'allò que és negatiu o indesitjable i, la segona, vinculada a la utilització, com a reforç positiu i desitjable, dels valors considerats com a masculins, gairebé sempre associats a la sexualitat masculina.

Aquestes dues regularitats, encara que no amb tanta recurrència, també han aparegut a les classes mixtes d'educació física (Scharagrodsky, 2001b). Aquesta afirmació ens permet d'inferir que les dones, amb independència de ser presents a les classes o no, estableixen simbòlicament,

durant les pràctiques físiques i/o esportives escolars, uns certs límits a les paraules i les accions d'allò que és masculí. Val dir que aquestes diferències que impliquen interdependència (no es pot esmentar el que és masculí sense el que és femení i viceversa) configuren el binomi masculí/femení amb funcions clarament diferenciades. Gairebé sempre el masculí com a dominant i amb valor positiu, i el femení com a subordinat i amb valor negatiu.

Diverses masculinitat/s **"Yo me la banco... ¿y vos?"**

En segon lloc, es van identificar molt clarament des de l'evidència empírica, les diverses masculinitats que es posaven en joc durant les pràctiques físiques i/o esportives.

Les masculinitats hegemòniques es troben representades, en les pràctiques esportives, fonamentalment per aquells barons que sempre són escollits entre els primers de cada equip, que "*van al frente*", que són "*técnicamente habilitados*" o simplement que són "*los más machos*". Aquesta masculinitat hegemònica, valora com a específicament masculí la "*guapeza*", l'agressivitat, la brusquedat, la fortalesa física, el coratge, la força física, l'habilitat, l'èxit i menysprea tot el que imaginàriament va lligat amb el que és femení.

Com afirmen els docents entrevistats, entre els barons es destaquen i valoren alguns atributs i no d'altres:

Per exemple:

"Per jugar (al futbol o a l'handbol) trien primer els millors, en l'esport escullen el millor, però tenen en compte que no sigui 'morfón' (egoista), però sempre el que és bo en un esport l'elegeixen primer. A «Bej...» (el machito de la clase) l'elegeixen perquè va al frente, pone duro".

"Entre ells destaquen, sobretot, l'habilitat, la força. Igual hi ha nois que no tenen aquestes qualitats i s'imposen al grup per la mentalitat, potser no són tan hàbils o no

¹⁰ Malnom d'un alumne.

¹¹ També, a gairebé totes les classes, fan burla amb la *manuela* (masturbació masculina). Si algú no pot fer un exercici, o li surt malament o sembla estar cansat, els companys li comenten que *se hizo la manuela*.

¹² Fins i tot hi ha un programa esportiu, a la televisió, amb aquest títol: *El aguante*.

tenen tanta força, però són astuts, són vius, són manegadors, són socialment hàbils. No solament el més fort produeix hegemonia, sinó el que fa servir el cap i és hàbil durant el joc”

Malgrat que els *machitos* dirimeixen la majoria dels conflictes mitjançant l'agressió verbal o fins i tot la violència física, els docents entrevistats estableixen estratègies que en limiten l'actuació. Com afirma un docent:

“Per als Torneigs¹³ els vaig aclarir les coses, vam parlar. Potser hi ha nois que no vaig portar. Hi ha nois que no els portaria, perquè sé que poden causar problemes. Jo sé que tinc 3 o 4 nois que si hi haguessin anat, haguessin dit o fet alguna cosa als altres, si haguessin guanyat o perdut. Hay gente que por más que vos lo traté de evitar, se calientan si les hacen goles o se ponen en gozadores. Jo no vull discriminar, però després se arma ‘despelote’ i qui paga els plats trencats sóc jo”

Tant el *machito* com l'hàbil representen les masculinitats hegemòniques. Malgrat tenir algunes diferències, en general, tots dos comparteixen algunes qualitats esmentades anteriorment i rebutgen tot el que s'acosti a allò que és femení.

Però en l'escenari esportiu, també tenen un lloc les masculinitats subordinades. Són les que no tenen les qualitats esmentades anteriorment o que no arriben a uns certs estàndards masculins. Són els subjectes fràgils, com ara el grassonet que es posa a la porteria de futbol, el marieta que no disputa una pilota amb força o el maldestre a qui no li surt un moviment tècnic.

Les paraules dels docents confirmen l'existència d'aquestes masculinitats denigrades:

Per exemple:

“Al maldestre el rebutgen, perquè el baró d'aquesta edat vol guanyar i el maldestre el fa perdre, no el volen, no l'escullen, queda sempre tipus «florero», però no per una raó de discriminació, sinó per les conseqüències que porta la malaptesa. El maldestre fa malament les accions, porta a perdre el seu equip i aleshores el rebutgen per això”
“El de pelo largo (un alumne) sofre el partido, tiene miedo de mandarse una macana (un error), no tiene la personalidad para bancarse y decir: me equivoqué. Cuando tenés un pibe de estas características es un boludo...”

Aquestes masculinitats sotmeses, estan condemnades a la subordinació dels actors (alumnes, docents, trama institucional, etc.) que imposen uns certs models a assolir. Malgrat tot, molts subjectes fràgils resisteixen aquest ordre. Les formes de resistència són variades: no participant en les pràctiques esportives, bé sigui al·legant pseudolesions i dolors ficticis o forçant la situació, asseient-se en un costat de la pista de futbol o de vòlei, parlant amb el professor la major part de la classe, movent-se molt poc o no fent res quan el professor no els mira, presentant-se de manera recurrent amb roba no adequada per a l'activitat física (texans) o simulant els exercicis mentre els més hàbils o més mascles repeteixen i repeteixen. En diversos passatges de les classes alguns alumnes s'automarginaven:

D'un alumne al professor:

“Profe, ¿puedo descansar?”

“Pero si recién empezamos la actividad”

D'un altre alumne al professor:

“Hoy me duele la panza”

Aquests exemples, en general, provenien dels alumnes que eren –conscientment o inconscientment– marginats. Els que no podien adaptar-se a la norma, als moviments desitjats, al rendiment exigít, a la

destresa tècnica necessària per enfrontar situacions durant el joc o durant la pràctica esportiva. L'impacte que genera aquesta situació és que totes aquestes estratègies no només van convertint els maldestres, els marietes o els inhàbils en objectors o marginats de les pràctiques; sinó que, a més a més, aquests, aprenen que no serveixen per a allò i acaben assumint la naturalitat de les seves “suposades” incapacitats físiques.¹⁴

Alguns usos, gests i conductes corporals reafirmen els patrons de les masculinitats hegemòniques i subordinades. Tocar-se certes parts del cos (en particular els genitals), simular donar-se cops (molts alumnes barons fan com si es copegessin entre ells), insultar-se mitjançant uns certs termes (*puto, cagón, no te la bancás*, etc.), significar d'una certa manera les victòries o les derrotes esportives (*“ganamos porque tuvimos más garra”* o *“ganamos porque tuvimos más aguante”*; *“no tienen aguante”*, *“no se la bancaron”*, *“la próxima tomen sopa”* o *“le rompimos el culo”*¹⁵), van fabricant de mica en mica les diverses masculinitats.

Tanmateix, en aquesta lluita per l'apropiació d'unes certes posicions, rols i recursos, els subjectes fràgils, en no assolir algunes normes masculines, tenen menys possibilitats de participar durant el joc, de tocar la pilota, de moure's o de decidir un punt, ja sigui per resolució pròpia, per decisió dels seus companys més hàbils o més mascles o per decisió o omisió del professor. Clarament, durant les classes d'educació física, les masculinitats subordinades ocupen espais més reduïts, marginals o perifèrics i no tenen tant contacte corporal com la resta dels seus companys. Les masculinitats denigrades sembla que acaben la classe gairebé com la van començar: sense transpirar, sense suada i amb la roba polidament

¹³ Els *Torneos Juveniles Bonaerenses* reuneixen “esportivament i artísticament” barons i dones de la Província de Buenos Aires. És el torneig institucionalitzat del país on més nens i nenes competeixen. Va adreçat no solament a escoles sinó també a altres institucions com ara clubs i centres de foment. L'any 2000 hi van participar gairebé 1.400.000 nens i nenes d'entre 12 i 18 anys. Font: *Torneos Juveniles Bonaerenses*, Buenos Aires, Argentina.

¹⁴ Com afirmen Evans i Davies, “el més important que poden haver après molts nens a l'Educació Física actual és que *no tenen habilitat, ni nivell, ni valor*, i que el més assenyat que poden fer per protegir les seves *fràgils identitats físiques* és evitar deliberadament aquestes activitats tan nocives”. J. EVANS i B. DAVIES, “Sociology, Schooling and Physical Education”, a *Evans*, Falmer Press, Filadèlfia, 1986, ps. 11-37.

¹⁵ Aquesta frase, molt repetida en els contextos esportius, presumeix que la penetració anal és una degradació insuportable, no per a qui penetra, sinó per a qui és penetrat. L'ame-naça *“ite voy a romper el culo!”* al·ludeix a vèncer l'altre en un pugilat, on el que lesiona més és el més mascle, i l'altre, considerat feble per això, és menys mascle i necessàriament més femení. Per a una major anàlisi vegeu E. Archetti, “Masculinidades múltiples. El mundo del tango i del fútbol en la Argentina”, en D. Balderston i D. Guy, eds. *Sexo i Sexualidades en América Latina*, ed. Paidós, Buenos Aires, 1998.

adaptada al cos. Tot el contrari s'esdevé amb les masculinitats hegemòniques i complaents. Hom diria que aquests últims, acaben la classe agitats, despentats, amb la vestimenta desmanegada, amb suor i amb les galtes de la cara ben vermelles. Són les masculinitats hegemòniques, i no les subordinades, les que, en general, a l'inici de les classes busquen el material, l'agafen, el manipulen, fins i tot abans que el professor passi llista. També, són les masculinitats hegemòniques les que tenen el control del joc o de l'activitat esportiva, tant en relació amb els seus temps com amb la tàctica de l'activitat.

Com afirma Vázquez (1990), diversos estudis posen de manifest que hi ha una tendència inconscient en el professor/a a preocupar-se més pels alumnes que considera bons que pels que considera fluixos, de tal manera que és freqüent en la pràctica docent l'anomenada "profecia que s'autocompleix" (l'alumnat etiquetat com a bo, acabarà rendint com a bo a causa de les expectatives i el tracte que li dispensa el docent). La majoria de les masculinitats subordinades donen testimoni d'aquesta profecia.

Representacions dels docents: "Els barons són alguna cosa més"

Totes aquestes pràctiques entre els alumnes, es troben avalades (conscientment o inconscientment) no solament pel dictat de les classes i la seva particular dinàmica, sinó per les representacions dels docents entrevistats. Les seves premisses i supòsits sobre la masculinitat "essencialitzen" les habilitats, el rendiment esportiu, els tipus de moviments i els gustos dels barons, tot consolidant uns certs estereotips masculins que han d'assolir-se. En gairebé tots els casos, la norma de la masculinitat és sempre "alguna cosa més" que la dona no té. Vegem-ne dos exemples:

En relació amb els tipus de moviments dels barons durant les pràctiques físiques i/o esportives, els docents afirmen:

"Els barons, són més actius, més dinàmics, es motiven fàcilment, amb pocs elements poden jugar, organitzar un partit, organitzar-se sols, jugant al futbol o a l'handbol. Després d'haver-los ensenyat regles, es poden quedar jugant tranquils. A les dones els costa més. A les dones cal motivar-les constantment, són més «quedades», no els agrada, tot les cansa"

"Els moviments són bons, llevat d'un o dos (alumnes barons).¹⁶ En canvi, les dones tenen moviments més delicats".

Les respostes dels docents, respecte de les tasques o les activitats que els agrada fer als barons a les classes, no fan més que reforçar aquesta situació:

"Jugar al futbol, jo penso que és per una qüestió cultural que al 80 % dels barons argentins ens agrada el futbol. No et dic el 100 % perquè tinc alguns amics que no els agrada i no per això són estranys o d'un altre planeta. La majoria hi juga també a fora (de l'escola) i la majoria hi havia jugat en algun club alguna vegada. L'altre dia em deien «profe, después de acá nos vamos a jugar a la pelota.» Hi juguen tot el dia. A les dones no els agrada gairebé res. Hi ha algunes que els agrada el vòlei o l'handbol, però per regla general són fiascas [N.T. són mandroses]".

"Hem fet futbol i handbol. Aquest grup és molt esportiu i a més a més utilitza l'esport per mesurar forces, per mostrar-se com són i practiquen amb moltes ganes, però amb més predicament el futbol. T'adones que juguen amb més intensitat al futbol que a un altre esport. En canvi les noies no s'ajunten per anar a jugar al vòlei o per jugar a l'handbol, s'ajunta més per anar a ballar, per deixar-se roba"

En aquest sentit, els docents entrevistats independentment del fet que les dones no estiguin presents a les classes d'educació física de barons, estableixen simbòlicament uns certs límits entre els usos corporals masculins i femenins.

En cap cas, durant les classes d'educació física, els docents no han intentat de modificar aquesta situació de dominació i subordinació d'uns barons cap a altres barons. En aquest cas, es podria arribar a afirmar que l'activitat esportiva desplegada pels docents i practicada pels estudiants, ha contribuït a establir regles je-

rarquitzades, sexistes i amb trets homofòbics.

En síntesi, tant el codi de gènere en el llenguatge, com la institucionalització d'una certa cultura somàtica contribueix, en l'espai escolar esportiu, a configurar diverses masculinitats. Aquest procés de configuració produeix i reproduïx determinades tendències no equitatives i desiguals des del punt de vista del gènere. Igualment, tot plegat està avalat, en gran part, per les representacions dels docents entrevistats. El llegat històric junt amb els contundents supòsits contemporanis de sentit comú donen com a resultat un escenari masculí divers que no es troba exempt de l'asimetria i la manca d'equitat. Sens dubte, amb aquest panorama en l'educació física escolar, caldria preguntar-se, qui són els qui tenen més aguant, les masculinitats hegemòniques i complaents? O les masculinitats subordinades i denigrades?

Bibliografia

- Archetti, E. (1998). Masculinidades múltiples. El mundo del tango y del fútbol en la Argentina. A D. Balderston i D. Guy (eds.), *Sexo y Sexualidades en América Latina*, Buenos Aires: Paidós.
- Baden-Powell, R. (1908). *Scouting for boys*. Londres: C. Arthur Pearson Ltd.
- Badinter, E. (1993). *XY La identidad masculina*. Madrid: Alianza.
- Ball, S. (1993). (comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Beauvoir, S. (1999). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Sudamericana. (original de 1949)
- Bourdieu, P. (2000): *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Cavana, M. (1995). Diferencia. A C. Amoros (comp.), *Diez Palabras Claves sobre Mujer* (ps. 85-118). Navarra: EVD.
- Connell, R. (1998). El imperialismo y el cuerpo de los hombres. A T. Valdés i J. Olavarría (eds.), *Masculinidades y equidad de género en América Latina* (ps. 76-89). Santiago: FLACSO.
- (1997). La organización social de la masculinidad. A T. Valdés i J. Olavarría (eds.), *Masculinidad/es. Poder y Crisis* (24) (ps. 31-48). Santiago: Ediciones de la Mujer. Isis Internacional i FLACSO.

¹⁶ Aquests dos alumnes als quals fa referència el docent són *subjectes fràgils*. Tots els professors els esmenten. Són les masculinitats subordinades.

- (1996). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Dunning, E. (1993). Reflexiones sociológicas sobre el deporte. *Materiales de Sociología del Deporte*, 83-108. Madrid: La Piqueta.
- Elbaum, J. (1998). Apuntes para el aguante. La construcción simbólica del cuerpo popular. A P. Alabarces, R. Di Giano i J. Frydenberg (comp.). *Deporte y Sociedad*, 237-244. Buenos Aires: Eudeba.
- Elias, N. i Dunning, E. (1996). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- Evans, J. i Davies, B. (1986). *Sociology, Schooling and Physical Education*. Philadelphia: Falmer Press.
- Foucault, M. (1993). *La historia de la sexualidad: el uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI, (3a edic.).
- *Microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta, 1992. (3a edic.).
- (1986). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Madrid: Siglo XXI (5a ed.).
- Gilmore, D.: *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Hammersley, M. i Atkinson, P.: *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Heinamaa, S. (1998). ¿Qué es ser mujer? Butler y Beauvoir sobre los fundamentos de la diferencia sexual. *Mora* (4), Buenos Aires.
- Kaufman, M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. A T. Valdés, i J. Olavarría (eds.), *Masculinidad/es. Poder y Crisis*, Santiago: Ediciones de la Mujer. núm. 24. Isis Internacional i FLACSO ps. 63-81.
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. A T. Valdés i J. Olavarría (eds.), *Masculinidad/es. Poder y Crisis*. Santiago: Ediciones de la Mujer, 24. Isis Internacional y FLACSO, ps. 49-62.
- Louro, G. (1995). “Produzindo sujeitos masculinos e cristãos”. A A. Veiga Neto (org.), *Crítica Pós-Estructuralista e Educacao*, Porto Alegre: Sulina.
- Maingueneau, D. (1989). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires: Hachette.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Perona, A. (1995). Igualdad. A C. Amoros (comp.), *Diez Palabras Claves sobre Mujer*. Navarra: EVD, ps. 119-149.
- Scraton, S.: *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata, 1995.
- Scharagrodsky, P. (2001a). Sobre los ejercicios físicos o fabricando ‘Cuerpos Viriles’: (1880-1930). El caso argentino”. *Revista de Educación Física: renovar la Teoría y la Práctica* (84), La Coruña, 32-38.
- (2001b). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Revista Nómadas* (14) (construcciones de género y cultura escolar), Departamento de Investigaciones Universidad Central, Bogotá, 142-154.
- Subirats, M. i Brullet, C. (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación.
- (1988). *Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: MEC Instituto de la Mujer.
- Vázquez, B. (1990). Guía para una Educación Física no sexista. Madrid: MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica, 1990.
- Woods, P. (1995). La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

Lleis i circulars educatives (Argentina)

- Llei 1420, aprovada el 8 de juliol de 1884.
- Llei Federal d'Educació, aprovada el 14 d'abril de 1993.
- Circular Tècnica Conjunta núm. 1 de l'any 1997. “Objeto: pautas para el dictado de Educación Física en Establecimientos de E.G.B”. Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, 1997.