

V Congreso

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA
DE CIENCIAS DEL DEPORTE



Facultad de Ciencias / de la Actividad
Física y del Deporte de León.
23 a 25 de Octubre de 2008

LA EDUCACIÓN FÍSICA ANTE LAS NUEVAS NECESIDADES SOCIALES: UNA VISIÓN SOBRE EL SISTEMA DE GÉNERO

Martínez Álvarez, Lucio¹

¹EU de Educación, Palencia. Universidad de Valladolid

Este texto comienza presentando brevemente cómo la perspectiva de género en Educación Física se ha ido introduciendo progresivamente en nuestro país y definiendo que ésta debe ser considerada para dar respuesta a algunas de las necesidades que plantea nuestra sociedad.

A continuación, expongo que la Educación Física ha contribuido históricamente a la legitimación de los estereotipos de género. De entre los vínculos de la Educación Física y género, destaco su contribución a construir y transmitir “habitus” que incorporan una masculinidad y feminidad hegemónica.

Finalmente, presento algunas cosas que la Educación Física podría hacer para desafiar estos estereotipos presentes en la sociedad y en la propia asignatura.

Palabras clave: Educación Física, Género, “habitus”, estereotipos sexistas, masculinidades y feminidades.

This paper begins with a brief introduction about how a gender perspective has progressively gained a place in the way Physical Education is conceived in our country. I suggest this gender perspective is useful in order to consider some necessities present in contemporary society.

Then, I argue that Physical Education has contributed historically to legitimate gender stereotypes. I highlight particularly its contribution in constructing and transmitting “habitus” that embodied hegemonic masculinity and femininity.

I finish by showing several actions through which Physical Education could help challenge gender stereotypes present in society as well as in the subject itself.

Key words: Physical Education, gender, habitus, sexist stereotypes, masculinities and femininities.

¹ lucio@mpc.uva.es

INTRODUCCIÓN

Mi intervención en este congreso se centrará en plantear si en Educación Física deberíamos promover la reducción de las desigualdades de género como una de esas “nuevas necesidades sociales” a las que la Educación Física ha de prestar especial atención.

Pese a que la actual (omni)presencia pública del término “género” puede hacérselo olvidar, la preocupación por cómo la Educación Física respondía a, y estaba influida por, el género es relativamente reciente. Podemos considerar el proceso de gestación e implantación de la LOGSE (1990) como el punto de inflexión en el que las causas y manifestaciones del género en las clases de Educación Física fue ganando un peso creciente en las preocupaciones de docentes, formadores e investigadores. Este proceso seguía el cambio de mentalidad de la sociedad de la época, que cada vez consideraba más inadmisibles que en múltiples ámbitos niñas y mujeres tuvieran una subsidiariedad respecto a los hombres. Hasta entonces, los estudios realizados en España sobre el tema en nuestra área eran muy escasos, y también era reducido el número de personas, mujeres en su mayoría, que consideraban que merecía la pena introducir la discriminación por género en la agenda de desarrollo e implementación del currículum que en aquellos momentos, con la implantación de la LOGSE (1990), estaba moviendo el panorama educativo. Creo que la extensión de esta “mirada de género” a sectores más amplios de la Educación Física supuso una actualización de la manera en la que se había definido y desarrollado la asignatura en la época predemocrática, en un intento de conectar mejor con las mentalidades y necesidades sociales del momento. Conviene recordar que en esos mismos años noventa, la formación del profesorado de Educación Física tanto para Primaria como para Secundaria experimentó cambios notables. En Secundaria, esa década vio la homologación definitiva del título de licenciado en 1992 (MEC, 1992), la convocatoria de los primeros concursos para adquirir la condición de catedrático de enseñanzas medias en el área -con lo que se completaba la normalización laboral de los docentes del área- o la progresiva integración a la universidad de los centros donde se impartía el título de licenciado en Educación Física -empezando por el de Granada en 1993 que, de paso, marcaría una tendencia para reorientar la licenciatura desde el enfoque prioritariamente docente a otros campos que quizá sintonizaran mejor con “discursos” más valorados académicamente (Tinning, 1996)-. En Primaria, la década de los 90 está sin duda marcada por la creación de un cuerpo de especialistas amplio y estable, así como por la implantación por toda España de la especialidad de Educación Física del título de maestro, que había echado a andar en unos pocos centros a finales de la década de los 80, lo que trajo el desarrollo paralelo de los correspondientes cuerpos docentes universitarios.

Tras una década que en todos los ámbitos sociales y culturales había querido recuperar el tiempo perdido en la dictadura franquista (en palabras del entonces vicepresidente del gobierno, Alfonso Guerra, “a España no la va a reconocer ni la madre que la parió”) parecía un buen momento para que el sistema educativo se sacudiera de encima los restos que le vinculaban a un pasado que quería dejarse atrás, y aún más la Educación Física, que había tenido una fuerte vinculación al gobierno dictatorial y estaba estigmatizada por esas conexiones por parte de la ciudadanía².

La búsqueda de una Educación Física más imbuida de valores democráticos, y en ese sentido más atenta a las necesidades sociales, llevó a que la reducción de estereotipos y discriminaciones sexistas figurara entre las preocupaciones de docentes, formadores e instituciones a la hora de definir una “nueva Educación Física” que sustituyera a la idea de “gimnasia” con la que se conocía popularmente a la asignatura (nombre, por cierto, que casi 20 años después sigue vigente).

Es quizá significativo que una de las “banderas” de esa nueva forma de presentar la Educación Física que

² Me he detenido sobre este punto en escritos como, p.e., Martínez Álvarez, 2000.

se gesta y manifiesta en la Logse fuera la inclusión de la Expresión Corporal, un contenido “alternativo” que contrapesaba, si bien es cierto que de manera muy marginal como exponen Bores Calle y Díaz Crespo (1999), al deporte como contenido hegemónico. Es también curioso y significativo que la preocupación por el género en la actividad física se mostrara de forma temprana en los seminarios promovidos por el Instituto de la Mujer (AAVV, 1986, 1990) para abordar la limitada y estereotipada participación de la mujer en el deporte. Tal vez se apuntaran así dos caminos para reducir desigualdades; por un lado, la ampliación de la idea de lo que debía ser la Educación Física incluyendo contenidos que no estuvieran significados previamente como “masculinos”; por otro, la incorporación de la mujer a terrenos previamente considerados como masculinos para resignificarlos como “mixtos”.

Si las palabras utilizadas importan, como así lo creo, en aquella época, el término “género” no tenía una presencia notable fuera de un reducido grupo de personas en mayor o menor medida vinculadas al feminismo. Era de uso más común el término “sexismo”, empleado también en el título de un texto que abrió muchos ojos y debates sobre el tema: la “Guía para una Educación Física no sexista” (Vázquez Gómez y Álvarez Bueno, 1990). También “coeducación” ocupó buena parte del discurso y discusiones, al ponerse de manifiesto que la mera coexistencia de chicos y chicas que la escuela mixta provocaba no tenía el efecto esperado de igualación entre sexos, reducción de estereotipos o de mayores oportunidades para niñas, jóvenes y mujeres (Fasting, 1994; Midol, 1994).

Desde entonces, se han sucedido los estudios, las tesis doctorales, las conferencias o las publicaciones sobre Educación Física en las que el género tiene un papel más o menos relevante, dejando, así, de ser un tema marginal o especializado. Los poderes públicos han promocionado acciones y han legislado para abordar aspectos que nuestra sociedad considera ya inaceptables, como la violencia contra la mujer, la desigualdad de acceso o la infrarrepresentación en múltiples campos (desde el mismo lenguaje, al desequilibrio entre sexos en el gobierno de entidades públicas y privadas). Se puede afirmar que la sociedad en general y los docentes de Educación Física en particular son ahora más conscientes y más sensibles a todo esto, por lo que situaciones, valores o conocimientos que antes eran aceptados sin ser discutidos ni cuestionados, son ahora analizados desde una “perspectiva de género”.

Llegados a este punto, uno se podría preguntar si mantener o incrementar esta perspectiva de género en la Educación Física debería formar parte de una estrategia para redefinir la asignatura que responda a las “nuevas necesidades sociales” o bien es algo que en estos momentos deberíamos dejar a un lado por haber alcanzado ya la igualdad y justicia intersexos pretendida o, al menos, estar en vías de conseguirlo.

Mi postura personal es que aunque se han ido incluyendo aspectos que contemplan necesidades y aspiraciones sociales sobre la igualdad y equidad de género en Educación Física, estamos todavía lejos de entender, y dar respuesta, a las múltiples facetas que componen lo que en otro lugar hemos denominado “la trama de género” (García Monge y Martínez Álvarez, 2004). Creo por ello necesario seguir profundizando en la comprensión de las relaciones entre Educación Física y el género, para que la asignatura sea consciente de cómo reproduce las desigualdades pero también para poder comprender sus posibilidades de estar en la vanguardia de su reducción.

En las páginas siguientes, pretendo sacar a la luz algunos temas que puedan animar un debate sobre las relaciones entre la Educación Física y el sistema de género al que como profesionales debemos dar respuesta colectiva. Mi intervención planteará dos áreas de reflexión, indagación y discusión. En primer lugar, me preguntaré por cómo el sistema de género atraviesa y caracteriza la Educación Física. En segundo lugar, abordaré qué podrían hacer el currículum del área y los educadores físicos para ajustarse a las prioridades y actuaciones que la sociedad contemporánea tiene respecto a la promoción de igualdad y equidad entre sexos.

LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL ATRAVESADA POR EL GÉNERO

En este primer apartado exploraré las conexiones entre Educación Física y género, para ver hasta qué punto la asignatura no sólo ha reflejado históricamente el sistema de género vigente, sino que ha contribuido a su hegemonía, entendiendo por tal “la variedad de estrategias políticas por medio de las cuáles el poder dominante obtiene el consentimiento a su dominio de aquellos a quienes domina” (Eagleton, 2005: 156). Es decir, la hegemonía es un poder más persuasivo que coercitivo (Hargreaves, 1993: 112) y requiere, hasta cierto punto, la aceptación de quien se ve sometido por él. Desde esta perspectiva, nuestra asignatura no está ligada al género sólo por “contigüidad”, reproduciendo de manera pasiva lo que se gesta en otros espacios sociales, sino que opera como un agente activo en la construcción e incorporación de identidades masculinas y femeninas que encarnan y naturalizan un modo de ser en el mundo. Al hacerlo, contribuye a que el sistema patriarcal y androcéntrico sea asumido y defendido también por buena parte de las mujeres – y de hombres – a quienes tal sistema discrimina o impone fuertes “tributos”.

Según Flintoff y Scraton (2006: 768), la Educación Física es una de las asignaturas que están más claramente diferenciadas por sexo y que más contribuyen a la construcción de género. Gran parte de su “fuerza” reside en la manera sutil y “natural” en la que se producen estas divisiones. Por poner un ejemplo, la primera separación de niños y niñas de muchos escolares de Primaria se produce en los vestuarios del gimnasio, diferenciando espacios para cada sexo aunque no sea más que para cambiarse de zapatillas.

No voy a detenerme en la diferenciación clásica de los conceptos “sexo” y “género”, que fue esbozada en los años setenta en el ámbito anglosajón (ver, p.e. Oakley, 1972) y que abrió una nueva forma de entender cómo la naturaleza y la cultura se entremezclaban y realimentaban. Estos conceptos aún nos resultan útiles, aunque no están exentos de problemas ni es tampoco claro que sexo y género estén nítidamente separados³. Pese a su difusión, debo decir, que la diferenciación conceptual todavía no han sido entendida por todo el mundo, como se puede ver en el uso frecuentemente despreocupado de utilizar ambos como si fueran vocablos intercambiables y la única diferencia fuera que “género” está más de moda que “sexo”. Al igual que en otras innovaciones, los cambios lingüísticos, de nivel superficial, adelantan, y a veces enmascaran y hacen estancar, niveles más profundos de cambio (Sparkes, 1992). Pero sí quiero recordar un aspecto que, pese a su obviedad, no ha sido lo suficientemente resaltado y que nos implica especialmente a los educadores físicos. Se trata del hecho de que el género, como señala Connell (2002b: 9), es una estructura social, pero de una clase especial, puesto que implica relaciones específicas con cuerpos. Yo añadiría que la diferenciación/discriminación que implican estas relaciones corporales es algo que se repite en otros sistemas de categorización entre humanos, como pueden ser los basados en “raza”, “habilidad”, “orientación sexual” o “edad”, por lo que estudiar y comprender el género nos puede servir, con sus características particulares, para estudiar y comprender esas otras formas de discriminación. En todo caso, quiero resaltar que los cuerpos humanos no pueden ser entendidos sin comprender la manera en la que incorporan el género (Whitson, 2002).

A mi modo de ver, esta “relación corporal” es de especial relevancia, pues pone a la Educación Física, la única asignatura escolar que se centra en la experiencia corporal (Arnold, 1991), en una posición única tanto para legitimar estereotipos como para poder desafiarlos. Dicho de otra forma, la Educación Física siempre toma partido, aunque los educadores físicos no siempre seamos conscientes de cuál es el bando al que estamos sirviendo. Por supuesto, niños y niñas, lo mismo que sus docentes o familiares, reciben a lo largo de sus vidas otras múltiples vivencias corporales enmarcadas en un sistema social y cultural que les

³ Para una defensa de que también el sexo, y no sólo el género, es construido, ver Laqueur, 1994.

otorga un significado concreto. De hecho, la Educación Física supone sólo una pequeña selección de lo que podríamos denominar cultura física, y en su proceso de selección da valor a determinados “capitales corporales” sobre otros posibles (Barbero González, 2007). Sin embargo, es necesario resaltar que la naturaleza pedagógica de la Educación Física, aún con todas las limitaciones que tiene, la sitúa en una posición privilegiada para reconstruir y reorientar esas influencias. Es decir, la Educación Física no sólo “incorpora”, como hace el resto de las experiencias humanas, determinados valores, concepciones o visiones de género, sino que tiene dentro de sí la posibilidad de que ese proceso de “incorporación” sea objeto de estudio y atención educativa y, en su caso, de revisión y transformación.

Por las características del lugar donde se realiza esta exposición, me limitaré a plantear cómo la Educación Física actúa como espacio conformador y legitimador de la masculinidad y la femineidad hegemónicas, reforzando, por otro lado, experiencias y construcciones corporales seguramente más influyentes, como pueden ser las deportivas (ver, p.e., Hargreaves, 1993; McKay, 1998; Scraton y Flintoff, 2002) o la moda en su más amplia concepción (vestimenta, adornos, maquillaje, presentación corporal, etc.).

Si hubiera que señalar el aspecto principal para comprender cómo el género y la Educación Física operan conjuntamente para crear identidades masculinas y femeninas compatibles con las visiones y los valores hegemónicos, yo escogería el concepto de “habitus”, sobre el que teorizó Bourdieu⁴ y antes aún, como señala David Kirk en su ponencia en este mismo congreso, el sociólogo y antropólogo Marcel Mauss en su célebre tratado sobre las técnicas corporales, escrito originalmente en 1934 (Mauss, 1991).

El concepto de “habitus” es definido por Howson (2004: 167) como “patrones adquiridos y aparentemente perdurables de gusto, movimiento y conducta corporal que son producidos por medio de prácticas sociales (agencia) y que reproducen estructuras sociales”. Este concepto explica, por ejemplo, por qué los hombres se pueden sentir más a gusto saludándose entre sí por medio de contactos “rudos” del tipo de palmadas sonoras y ostentosas en la espalda mientras que las mujeres “prefieren” contactos más suaves y prolongados para saludarse entre ellas o por qué muchos niños (y hombres) se sienten más cómodos con actividades físicas deportivas que expresivas. Después de un proceso complejo de experiencia y de vivencia de experiencias (incorporación) uno acaba sintiéndose (más o menos) a gusto con lo que hace y con su papel en el mundo, de forma que no tiene que pensar en ello, pues le sale de manera “natural”⁵. Lo interesante es que no es necesario forzar a las personas para que se comporten de una determinada manera, porque su propio “gusto” les hace preferir unas opciones sobre otras. En otro lugar hemos descrito esta experiencia, y la dificultad que conlleva su cambio, como “sentirse a gusto con unas zapatillas viejas a las que ya hemos dado forma” (Martínez Álvarez, García Monge, y Bores Calle, 2005), aunque en este caso, las “zapatillas” también nos dan forma a nosotros pues no son azarosos los “gustos” que tienen niños y niñas, sino que reflejan ideologías de género. Sin caer en una visión determinista, el concepto “habitus” nos ayuda a entender que lo que uno hace, siente y le gusta no son meras decisiones individuales, sino que reflejan intersecciones que, como el género, suponen construcciones sociales que se encarnan en sujetos concretos en situaciones y de formas concretas.

Pondré un ejemplo que quizá ilustre cómo se incorporan los valores y se conforma el “habitus”. Pensemos en cómo la vestimenta marca una manera de tomar conciencia del cuerpo, de vivenciarlo, de cuidarlo o de presentarlo. Por ejemplo, llevar unos vaqueros exige unos cuidados y provoca unas sensaciones diferentes a, digamos, llevar una minifalda⁶. Calzar zapatos de suela plana también supone tener expe-

⁴ Sobre la relación de “habitus” y cuerpo, ver, p.e. Bourdieu, 1986.

⁵ Se pueden ver más ejemplos en Martínez Álvarez y García Monge, 1997.

⁶ Umberto Eco (1986) tiene un interesante escrito sobre su experiencia al volver a usar, después de muchos años de haber dejado de vestirlos, unos pantalones vaqueros.

riencias bien diferentes respecto, por ejemplo, a la movilidad o la posición corporal, que cuando se va con tacones de aguja. De igual manera, centrándome en algo más próximo a la actividad física, no es lo mismo la experiencia del baile, que la de la disputa por el balón; ni los contactos suaves de caricias, que los golpes. Pues bien, el uso continuado de cada tipo de prendas o la participación en diversas experiencias motrices acaba por convertirlas en “una segunda piel” o en patrones motrices automatizados y, con ello, también, por vivir y concebir como naturales experiencias y sensaciones que, no por casualidad, reproducen rasgos de la masculinidad y la feminidad tal y como se conciben en nuestra sociedad.

Para esta intervención, quiero resaltar que las experiencias de Educación Física han contribuido históricamente a reforzar en hombres y mujeres “habitus” con una clara carga de género (además de otras “cargas” que interactúan con éste, como la clase social, en las que ahora no me detendré, limitándome a dejar apuntado, a modo de ejemplo, que la masculinidad obrera tiene unas formas de expresión y de incorporación diferentes a la masculinidad de las élites intelectuales y de éstas con las élites económicas). No es tanto que la Educación Física tenga un protagonismo decisivo para crear por sí misma esas identidades, pero sí que genera múltiples situaciones en las que el cuerpo y la motricidad son experimentados y valorados de acuerdo a los modelos hegemónicos. Las propuestas del curriculum y los docentes, así como el no menos importante control social ejercido por los iguales, contribuyen a ir adquiriendo gusto por las formas más “apropiadas” de ser hombres y mujeres así como a experimentar incomodidad con las formas “no apropiadas”. Por ejemplo, los niños, al tener alguna sesión aislada de ritmo y movimiento que les haga experimentar un cuerpo que se mueve a trompicones y de forma poco fluida, más pendientes de lo que piense o diga su amigo que de avanzar en su competencia, pueden consolidar su idea de que el baile es algo que deben evitar. De igual manera, las niñas pueden asumir su torpeza “innata” para el manejo de los balones con el pie o consolidar la idea de que es mejor dejar de disputar la posesión del balón pues, al final, sólo sacan empujones y comentarios burlescos de sus intentos.

Es decir, la Educación Física ha promovido experiencias motrices y corporales que reflejan (y que construyen) la masculinidad y la feminidad según unos parámetros definidos. Se han alimentado y resaltado las diferencias y se han utilizado o tolerado mecanismos de control tanto profesor-alumnado como entre iguales para evitar en la medida de lo posible cruzar la frontera entre géneros y, estrechamente vinculado a ello, demarcar las relaciones entre sexos bajo la definición de la “normalización” del deseo sexual heterosexual y la estigmatización de cualquier otra forma⁷.

Este refuerzo del sistema de género se ha hecho tanto cuando la educación ha sido segregada, como cuando ha sido mixta. La escuela segregada ofrecía a las niñas modelos de educación física basados en la construcción de un modelo de feminidad basada en una forma de presentación corporal; la maternidad como fin y sentido de la mujer; y con una idea de sexualidad basada en la obediencia, el control, la modestia y el pudor (Scruton, 1995). De igual manera, la escuela –no sólo la Educación Física, pues otras experiencias motrices como actividades extraescolares o los recreos también tienen un notable efecto – tiene un efecto notable en la construcción de una determinada masculinidad (Burgess, Edwards y Skinner, 2003; Hickey, Fitzclarance y Matthews, 1998; Skeleton, 2000). Como estudian Milstein y Mendes (1999), la escuela se infiltra de mil maneras en el cuerpo.

De acuerdo a una visión androcéntrica que alentaba la supremacía de lo etiquetado como masculino sobre lo etiquetado como femenino, la enseñanza mixta sustituyó los dos modelos diferenciados (el de niños y el de niñas) por un modelo común que se nutrió, fundamentalmente, del que previamente había sido ofrecido a los varones, lo que, entre otras causas, explica por qué muchas adolescentes, y también niñas más jóvenes, sienten que la “Educación Física no es para ellas”. En el Reino Unido, donde en

⁷ Sobre las conexiones entre misoginia y homofobia en Educación Física, ver p.e. Clarke, 2006.

Secundaria la Educación Física puede ser escogida como asignatura para examinarse de ella en los “A-levels”, lo hace sólo una chica por cada dos chicos (Flintoff y Scraton, 2006: 774). Aquí en España, vemos una proporción similar entre quienes escogen los estudios universitarios y de formación profesional vinculados a la actividad física.

La escuela mixta ha tenido más éxito en que las niñas se incorporen a la cultura motriz tradicionalmente masculina que a la inversa. Las tremendas reticencias y resistencias de una parte de los niños – precisamente los representantes de la masculinidad hegemónica – a participar en actividades que consideran “de niñas” frente a la relativa aceptación de las chicas de las actividades “de chicos” viene a reflejar que las barreras de género no separan dos mitades igualmente valoradas sino que marcan jerarquías (Gard, 2006: 789). En todo esto, vemos el poder de la Educación Física para legitimar una manera de entender la actividad motriz y la experiencia corporal que reproduce las desigualdades y estereotipos de género, pese a la buena intención de la mayoría de los docentes de intentar justamente lo contrario.

Quiero dejar también apuntada la idea, que ha sido tratada por bastantes investigadores, sobre la influencia del género en la (auto)selección y formación inicial del profesorado de Educación Física (ver, p.e. Barbero González, 1996; Brown, 1998; Brown y Evans, 2004; Flintoff, 1998). Sirva esta nota para recordar que cuando queramos mirar cómo opera el género en nuestra asignatura no sólo hay que mirar hacia los estudiantes, sino también hacia nosotros mismos como docentes e investigadores.

No me voy a alargar más con este punto. Sintetizo recordando que la Educación Física ha ejercido, y ejerce, un efecto legitimador y reforzador de “habitus” diferenciados para hombres y mujeres que se adquiere, refleja y transmite por medio del cuerpo y la motricidad. Esto nos debe llevar a reflexionar (y a indagar, para alimentar esa reflexión) sobre cuáles son las vivencias que estamos promoviendo en Educación Física y qué podríamos ofrecer como alternativa. En el siguiente apartado hablaré brevemente sobre esto.

UNA EDUCACIÓN FÍSICA QUE PUEDE CONTRIBUIR A BUSCAR UNAS IDENTIDADES DE GÉNERO MÁS JUSTAS Y EQUITATIVAS

También en este segundo punto mi intervención será breve y limitada. Si el anterior apartado ha llevado a alguien a pensar que creo que la Educación Física está atrapada por unos procesos reproductores de desigualdad de los que no puede salir, he transmitido mal mi mensaje. Sostengo un “optimismo pedagógico”, aunque considero que tampoco podemos librarnos fácilmente de esos procesos que he presentado someramente. Mi posición se encuentra a medio camino entre la de aquellos que piensan con pesimismo que los mimbres de la asignatura la incapacitan para lograr los fines que declara pretender⁸ y la de aquellos que, bien interesadamente o por una visión ingenua, presentan la Educación Física como la panacea de todos los males pasados, presentes y futuros⁹.

Si es cierto que la Educación Física, y la cultura corporal en general, está inextricablemente ligada al sistema de género, contribuyendo activamente no sólo a la difusión de modelos “masculinos” y “femeninos” sino a su incorporación y vivenciación como algo “natural”, también puede ser cierto que sirva para desafiar todo esto. He centrado gran parte de los argumentos que he dado hasta el momento en explicar cómo la intersección entre “lo natural” y lo social que se da de una manera tan intensa en lo corporal, convierten la experiencia corporal en un potente mecanismo de construcción de identidades y de aceptación de las mismas. Pero por la misma razón, cuando ofrecemos nuevas experiencias corporales también podríamos

⁸ Para una argumentación provocadora y fundamentada sobre esta posición, ver, p.e. Vicente Pedraz, 2007.

⁹ Para una crítica a estas posturas, ver, p.e. Tinning, 2002.

estar abriendo nuevas posibilidades de crear otras identidades que, ¡ojalá!, reflejen un mundo más justo.

Es aquí donde tiene sentido la afirmación que hice más arriba sobre las oportunidades - que no certezas - que nos ofrece el carácter pedagógico de la Educación Física frente a otros espacios sociales donde la cadena de transmisión de significados es aceptada sin ser cuestionada. Dije en páginas precedentes que la Educación Física es parte del proceso de construcción de género, pero también puede ser un espacio para revisar ese proceso. Es precisamente esta posibilidad para replantear y contrarrestar las experiencias corporales (y quizá modificar un “habitus” marcado por el sistema de género dominante) lo que da un gran valor a la Educación Física como espacio pedagógico que puede responder a la necesidad social de transformar y redefinir la(s) masculinidad(es) y la(s) feminidad(es) para que existan alternativas más coherentes con las aspiraciones de una sociedad democrática y abierta a la diversidad.

Pese a todas las limitaciones de la Educación Física, entiendo que si se consigue construir, con la colaboración de los estudiantes, un “espacio libre de amenazas” (Meirieu, 2004: 37), la Educación Física puede ofrecer herramientas y experiencias que desafíen los aspectos más discriminadores e injustos del sistema de género predominante. No insistiré lo suficiente (o quizá sí lo estoy haciendo y pido disculpas) en señalar la influencia del ambiente social donde se va dotando de significado la experiencia corporal hasta que pasa a ser parte de nosotros mismos. Cuando estamos en las etapas iniciales de un aprendizaje o, aún con más motivo, de un re-aprendizaje, es fundamental el apoyo del grupo. Es muy fácil renunciar cuando debemos afrontar burlas, comentarios, miradas sancionadoras y otras miles de formas de control social. De ahí que sea necesario que al crear ese “espacio libre de amenazas” tengamos en cuenta que la amenaza a la identidad sexual y la identidad de género figuran entre las principales limitaciones para atrevernos a saltarnos los estereotipos. Sin ese apoyo, no es fácil que los niños de los que antes hablaba sobrepasen ese umbral en el que el cuerpo que baila es sentido como torpe y embarazoso y lleguen a percibir la fluidez que el movimiento expresivo puede ofrecerles. Sin ese apoyo, no es fácil que las niñas de las que antes hablaba adquieran estrategias de ocupación de espacios, posición del cuerpo o tolerancia al contacto físico que les permita, con garantías de éxito, disputar balones y experimentar al hacerlo la eficacia corporal en juegos de oposición.

No hay muchos más lugares que la clase de Educación Física donde todos los escolares puedan enfrascarse en un proceso que busque comprender sus diferencias, aceptarlas y, si lo consideran oportuno, superarlas, partiendo de la evidencia más palpable: los cuerpos propios y de otras personas. No hay muchos más momentos donde se pueda trabajar, sin estar sometido al juicio escrutador de los iguales, sobre la presentación corporal, sobre la superación de las torpezas características de los aprendizajes iniciales o sobre el replanteamiento de la identidad de quién somos desde nuestra corporeidad (insisto, si construimos un “espacio libre de amenazas”). Y, por supuesto, no hay muchos espacios donde esto se pueda hacer sobre un conjunto amplio y diverso de actividades corporales que reúna a chicos y chicas con habilidades, cuerpos o expectativas variados.

Las situaciones significativas que pueden darse en actividades en la naturaleza, lúdica o expresivas, por nombrar alguna de las más presentes en nuestras aulas, son una oportunidad para cuestionar y contrarrestar las formas incorporadas de género que reducen nuestra posibilidad de desarrollarnos como la persona única que cada uno somos. Partiendo de los conflictos, las vivencias o los derechos que se ponen en juego en esas situaciones, la Educación Física podría ayudar a hacer visible cómo se encarna el “habitus” y, tal vez, promover un “habitus” alternativo. La Educación Física no garantiza que suceda esto, pero sí contiene su posibilidad.

Una de las primeras acciones es ir detectando lo que, tomando del psicoterapeuta Luis Bonino el término “micromachismos”, podríamos denominar “micromachismos en el aula de Educación Física”. Me refiero con ello a situaciones en las que las actividades propuestas, los emparejamientos realizados, la distribu-

ción de materiales, los comentarios o las oportunidades reflejan hasta qué punto niños y adultos de ambos sexos, nos sentimos cómodos – o al menos aceptamos y vivenciamos como normales – situaciones que no caben en nuestra manera racional de pensar en una sociedad contemporánea. En mis visitas a centros escolares he visto muchos de estos “micromachismos” y seguro que me han pasado desapercibidos muchísimos más. Estas situaciones no son excesivamente aparatosas ni alteran gravemente el transcurso de la clase, por lo que pasan aún más desapercibidas, pero refuerzan de modo constante y sutil algunas actitudes que queremos combatir y que, sin saberlo, se dan delante de nuestras narices.

En todo estos esfuerzos por detectar y reducir las discriminaciones en las lecciones de Educación Física, las chicas tienen mucho que ganar, al ver reconocidos derechos que nunca debían haberles sido arrebatados, como la vivencia y disfrute de algunas actividades físicas que actualmente tienen, de una u otra forma, vedadas, o la valoración de otras que son marginadas sólo por ser etiquetadas como “femeninas”. Pero hay buenas noticias también para los chicos (y hombres), pues considero que también ellos tienen mucho que ganar.

Al hacer visibles (con ánimo de reducirlas) las diferenciaciones artificiales e injustas entre sexos, también se verán más claras las igualaciones artificiales e injustas dentro de un mismo sexo. Atender a la perspectiva de género no debe limitarse a promover la igualdad entre sexos, sino también la diversidad dentro de ellos. Son muchos los niños que se beneficiarán de no tener que “jugar a hacerse los machitos” (Praying, 1998). Pese a lo que en un primer momento puede pensarse, también se beneficiarán cuando pierdan “privilegios”, porque renunciando a que la masculinidad hegemónica domine en la clase de Educación Física, podrán salir más fácilmente de las limitaciones a que ésta les somete, como por ejemplo los riesgos y sufrimientos que tienen buena parte de las “actividades de niños” (Gard y Meyenn, 2000). Será, con ello, más fácil la coexistencia de diversas masculinidades (Connell, 2002a).

RECAPITULACIÓN Y ALGUNOS INTERROGANTES ABIERTOS

La Educación Física, como no podía ser de otra manera, forma parte del sistema de género y tiene imbuidos en él todos sus aspectos. En ese sentido, contribuye a reforzar muchos de los estereotipos, discriminaciones y limitaciones para ambos sexos que predominan en una sociedad concreta. Su vinculación con los aspectos “naturales” hace que tenga un papel legitimador en la incorporación de algunos de los valores propios del sistema de género tradicional, como pueden ser la separación y diferenciación de ámbitos femenino y masculino (con minusvaloración de los que corresponden al primero), el refuerzo de la masculinidad y feminidad hegemónica reforzada por la vivencia personal y el control social, etc. Quiero recalcar que el género no se circunscribe a guiar las relaciones entre chicas y chicos en un espacio común, sino, más bien, a (re)crear e incorporar un modo determinado de ser chica y de ser chico. Por eso, las discriminaciones sexistas no se acabarían si en un mundo ideal (¿?) chicos y chicas no tuvieran contacto alguno.

Sin embargo, también es posible que los mismos medios que las refuerzan, puedan desafiar las visiones únicas y establecidas. Aún siendo conscientes de que nuestra contribución es limitada, no debemos menospreciar lo que podemos hacer, ni renunciar a hacerlo.

Si he sido capaz de mostrar cómo la manera de sentir y mover nuestro cuerpo viene marcada por un sistema de género del que no podemos evadirnos (sólo) individualmente, también debería quedar clara mi esperanza en que seamos capaces colectivamente de ofrecer formas alternativas de sentir y movernos. Tenemos el reto de ofrecer un conjunto de experiencias corporales, y de resignificación de las mismas, que ayude a niñas y niños a incorporar valores y formas de estar en el mundo más justas con los demás y más gratificantes para ellos mismos; más flexibles, para que quepan más personas en los límites de la “normalidad”; más congruentes con nuestros discursos democráticos y nuestras aspiraciones pedagógicas.

Michel Gard (2006: 791) formula una pregunta que nos puede ayudar a pensar en formas contemporáneas de plantear las experiencias corporales que promueve nuestra asignatura: “¿Quiénes somos si nos movemos de manera diferente?”. Desafiar el sistema de género discriminador supone luchar por que niños y niñas se muevan de manera diferente y sean, al hacerlo, mejores personas, personas más educadas y con menos limitaciones impuestas.

Queda mucho por hacer para conseguir esto. Por ejemplo, ver cuáles son los desafíos de la concepción de género para diferentes culturas, o comprender mejor cómo las experiencias del aula de Educación Física coexisten con otras influencias quizá más poderosas (familia, medios de comunicación, actividades extraescolares...), sin que la existencia de éstas nos lleve a hacer dejación de lo que podríamos (modestamente) conseguir.

Pero este tema de la reducción de discriminaciones, que así formulado es una “casa común” en la que mucha gente puede verse cómoda participando, tiene múltiples problemas cuando se va concretando y choca con las implicaciones éticas y políticas de definir cómo es el mundo y las relaciones entre humanos. No puede ser de otro modo. Los problemas pedagógicos que merece la pena abordar contienen una complejidad que repele las soluciones únicas. Estaremos de acuerdo en que las chicas y chicos deben tener unas relaciones más justas, pero seguro que surgen menos acuerdos cuando se toquen temas como los contactos que deberían tener, la expresión de la sexualidad o el límite de libertad que debería darse a alumnos y alumnas concretas. Sólo espero que, en éstos y otros temas, podamos conseguir que la Educación Física sea un impulsador, no un lastre de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV. (1986). *Seminario Mujer y deporte*. [Publicado en 1987 con el título “Mujer y deporte” como número 3 de la colección “Serie debate” del Instituto de la Mujer], Madrid.
- AAVV. (1990). *Seminario Mujer y Deporte*. [Publicado en 1992 bajo el título “El ejercicio físico y la práctica deportiva de las mujeres”, como número 12 de la colección “Serie debate” del Instituto de la Mujer], Madrid.
- Arnold, P. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata. [e.o. 1988]
- Barbero González, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. *Revista de Educación*, 311, 13-49.
- Barbero González, J. I. (2007). Capital(es) corporales que configuran las corrientes y/o contenidos de la Educación Física Escolar *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 21-38.
- Bores Calle, N., y Díaz Crespo, B. (1999). De la anunciada e inevitable deportivización del currículum real de la Educación física. En P. Sáenz-López Buñuel, J. Tierra Orta y M. Díaz Trillo (Eds.), *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física. Vol.1* (pp. 172-189). Málaga: IAD.
- Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En W. Mills y et al., *Materiales de sociología crítica* (pp. 183-194). Madrid: La piqueta.
- Brown, L. (1998). Boys training: the inner sactum. En C. J. Hickey, L. Fitzclarence y R. Matthews (Eds.), *Where the boys are: Masculinity, sport and education*. Geelong: University of Deakin.
- Brown, D. y Evans, J. (2004). Reproducing Gender? Intergenerational links and the male PE teacher as a cultural conduit in teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23 (1), 48-70.
- Burgess, I., Edwards, A. y Skinner, J. (2003). Football Culture in an Australian School Setting: The Construction of Masculine Identity. *Sport, Education and Society*, 8 (2), 199-212.
- Clarke, G. (2006). Sexuality and physical education. En D. Kirk, D. Macdonald y M. O’Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 723-739). London: SAGE.
- Connell, R. (2002a). Debates about men, new research on masculinities. En S. Scraton y A. Flintoff (Eds.), *Gender and sport: a reader* (pp. 161-168). London: Routledge.
- Connell, R. (2002b). *Gender*. Cambridge: Polity.
- Eagleton, T. (2005). *Ideología. Una introducción*. Barcelona: Paidós. [e.o. 1991]
- Eco, U. (1986) Lumbar thought. En U. Eco, *Travels in hyperreality* (pp. 191-195). London: Picador.
- Fasting, K. (1994). La coeducación en la educación física y la formación del profesorado. En *La enseñanza de la educación física. Ponencias de las IV Jornadas Internacionales de Coeducación* (pp. 339-344). Valencia: Generalitat valenciana-Universitat de València.
- Flintoff, A. (1998). The reflective Physical Education Teacher: implications for initial teacher education. En K. Green y K. Hardman (Eds.), *Physical Education: a reader* (pp. 291-313). Aachen: Meyer & Meyer.

- Flintoff, A. y Scraton, S. (2006). Girls and physical education. En D. Kirk, D. Macdonald y M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 767-783). London: SAGE.
- García Monge, A., y Martínez Álvarez, L. (2004). *Desmadejando la trama de género en Educación Física desde escenas de práctica escolar*. Barcelona: COPLEFC.
- Gard, M. (2006). More art than science? Boys, masculinities and physical education research. En D. Kirk, D. Macdonald y M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 783-795). London: SAGE.
- Gard, M. y Meyenn, R. (2000). Boys, Bodies, Pleasure and Pain; Interrogating Contact Sports in Schools. *Sport, Education and Society*, 5(1), 19-34.
- Hargreaves, J. (1993). Promesas y problemas en el ocio y los deportes femeninos. En J. I. Barbero González (Ed.), *Materiales de sociología del deporte* (pp. 109-132). Madrid: La piqueta.
- Hickey, C. J., Fitzclarence, L., y Matthews, R. (Eds.). (1998). *Where the boys are: Masculinity, sport and education*. Geelong: University of Deakin.
- Howson, A. (2004). *The body in society. An introduction*. Cambridge: Polity.
- Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra. [e.o. 1990]
- LOGSE. (1990). Ley Organica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Mckay. (1998). Just do it. Enlightened racism and the gendered political economy of corporate sport slogans. En C. J. Hickey, L. Fitzclarence y R. Matthews (Eds.), *Where the boys are: Masculinity, sport and education* (pp. 27-40). Geelong: University of Deakin.
- Martínez Álvarez, L. (2000). A vueltas con la historia: una mirada a la Educación Física del S.XX. *Revista de Educación, Número extraordinario: La educación en España en el S. XX*, 83-112.
- Martínez Álvarez, L., y García Monge, A. (1997). Educación Física y género. Una mirada al cuerpo en la escuela. En T. Alario Trigueros y C. García Colmenares (Eds.), *Persona, género y educación* (pp. 31-71). Salamanca: Amarú.
- Martínez Álvarez, L., García Monge, A., y Bores Calle, N. (2005). Formar profesionales, transformar creencias: estrategias de reflexión sobre las actividades físicas extraescolares. En N. Bores Calle (Ed.), *La formación de los educadores de las actividades físico-deportivas extraescolares* (pp. 127-152). Palencia: Patronato Municipal de Deportes.
- Mauss, M. (1991). Técnicas y movimientos corporales. En M. Mauss (Ed.), *Sociología y Antropología* (pp. 337-356). Madrid: Tecnos. [e.o. 1934]
- MEC. (1992). Real Decreto 1423/1992, de 27 de noviembre, sobre incorporación a la universidad de las enseñanzas de Educación Física.
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat. [e.o. 2002]
- Midol, N. (1994). Deconstruir la Educación Física. Debate sobre el problema de la coeducación. En *La enseñanza de la educación física. Ponencias de las IV Jornadas Internacionales de Coeducación* (pp. 309-314). Valencia: Generalitat valenciana-Universitat de València.

- Milstein, D. y Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas Primarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. London: Temple-Smith.
- Prain, V. (1998). "Playing the man" and changing masculinities. En C. J. Hickey, L. Fitzclarence y R. Matthews (Eds.), *Where the boys are: Masculinity, sport and education*. Geelong: University of Deakin.
- Scraton, S. (1995). *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata. [e.o. 1992]
- Scraton, S., y Flintoff, A. (Eds.). (2002). *Gender and sport: a reader*. London: Routledge.
- Skeleton, C. (2000). 'A Passion for Football': Dominant Masculinities and Primary Schooling. *Sport, Education and Society*, 5(1), 5-18.
- Sparkes, A. (1992). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la EF. En J. Devís Devís y C. Peiró Velert (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 251-266). Barcelona: Inde.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123-134
- Tinning, R. (2002). Toward a <modest pedagogy>. Reflections on the problematics of Critical Pedagogy. *Quest*, 54(3), 224-240.
- Vázquez Gómez, B., y Álvarez Bueno, G. (Eds.). (1990). *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid: MEC.
- Vicente Pedraz, M. (2007). El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la Educación Física Escolar y qué hacer con su detritus. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 57-90.
- Whitson, D. (2002). The embodiment of gender: Discipline, domination, and empowerment. En S. Scraton y A. Flintoff (Eds.), *Gender and sport: a reader* (pp. 227-240). London: Routledge.