

LA PEDAGOGÍA DEL CUERPO COMO BASTIÓN DEL GÉNERO¹



Carlos Iván García Suárez*

La educación física es uno de los escenarios escogidos por el proyecto de investigación Arco Iris, adelantado desde septiembre de 1998 por la línea de Género y Cultura del DIUC, para analizar las relaciones de género en la escuela, y los dispositivos ideológicos, interaccionales, pedagógicos y de subjetivación que les sirven de soporte. Por razones de espacio, este artículo ilustra apenas algunos de tales dispositivos que en el proyecto se organizan en complejas estructuras de codificación, escritura analítica y teorización. No obstante, los ejemplos y nociones que presentamos nos permiten evidenciar por qué la educación física puede ser considerada, dentro de la cultura local de la escuela, como bastión significativo de las estructuras de género pautadas socialmente.

Physical education is one of the settings studied in Rainbow, a research project carried out since 1998 by the Gender and Culture Research Program of the DIUC. This project analyzes both gender relationships at school and the ideological, interactional, pedagogical and subjectivizing devices that support them. Because of space constrains, this article illustrates only a few of such devices, which, in the project, are organized in complex structures of codification, analytical writing, and theorization. However, the examples and notions that we present allows us to evidence the reason why physical education can be considered, within local school culture, as a significant bastion of the gender structures that are socially ruled.



* Periodista y Licenciado en Filología e Idiomas. Investigador de la Línea de Género y Cultura del DIUC. E-mail: carlosivan@tutopia.com

La educación física como escenario

El proceso analítico de codificación y de elaboración de comentarios de material de campo del proyecto *Arco Iris: una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela* (145 diarios entre 478 recogidos en un banco de datos etnográfico, es decir el 30%), a través del NUD*IST², permitió la construcción de un árbol de relacionamiento de los nodos (categorías) emergentes, que dio lugar, a su vez, a un paradigma teórico de tres grandes niveles: primero, el ordenamiento estructural, entendido como el conjunto de condicionantes culturales e institucionales que configuran el marco de la cotidianidad de la escuela; segundo, acción e interacción en la escuela, que da cuenta del amplio espectro de los intercambios sociales que se dan allí; y tercero, construcción del *self*, que refiere los procesos de subjetivación generizada que van tomando forma en la cultura local de la escuela.

En ese total, 38 diarios corresponden a la observación en profundidad de las clases de educación física y de ellos se analizaron 19 (50%), después de la lectura de todo el conjunto, procurando que en tal submuestra hubiera una representación equilibrada de todas las variables que

componen la muestra teórica del proyecto: estrato (bajo, medio y alto), orientación (clásico y técnico, comercial o diversificado), administración (oficial y privado), modalidad (femenino, masculino y mixto) y momentos del ciclo vital (grados tercero, séptimo y once).

No obstante, la submuestra de clases en las instituciones de estrato bajo (6, frente a 16 de estrato alto y 16 de medio, entre las observadas; y 3, frente a 9 y 6, respectivamente, entre las analizadas), fue menor porque la ocurrencia de las mismas era apenas eventual en dos escuelas de tipo comunitario que formaban parte de la muestra; la lluvia impedía con frecuencia su desarrollo en una escuela del Distrito, en razón de la inexistencia de lugares cerrados para su práctica; y en una escuela nacional faltó durante un tiempo el recurso docente necesario. En una escuela privada, entre tanto, ni siquiera se podría celebrar debido a que las instalaciones simplemente no contaban con un lugar para ello.



Si a esto le unimos la carencia del recurso docente en un colegio público de estrato medio ¡durante los cuatro primeros meses del año!, tiempo en el que se permitió que el estudiantado repasara otras materias o que simplemente saliera a jugar, se perfila ya una distinción necesaria: el menor valor que se ha dado socialmente y, hay que reconocerlo, también al interior de la institución escolar, al área de la educación física, por contraste con otras áreas “duras” del conocimiento, se exagera a medida que disminuye el estrato, claramente en relación con la existencia o no de instalaciones y equipamientos adecuados y difusamente en relación con el tipo de mentalidad de soporte por parte de los grupos directivos o docentes -la investigación no indagó al respecto-. Digámoslo de esta manera: no es posible imaginar la inexistencia de clases de educación física o su comienzo en el cuarto mes del año lectivo en las instituciones de estrato alto y en ninguno de los tres estratos habría permisividad para que eso mismo pasara en un área “dura” como la matemática. Los padres de familia protestarían con toda seguridad.

En opinión de Scraton (1995: 14), la “categoría académica inferior” que ha seguido manteniendo la educación física frente a otras áreas, se explica por la consideración de que carece de “relaciones evidentes o significativas con el fu-



turo mundo laboral o la división del trabajo” y ello se ha expandido incluso a la investigación internacional sobre las relaciones de género en la escuela, en la cual esta área ha obtenido una cobertura muy menor. No obstante, vamos aquí a sostener la tesis de que la educación física, en cuanto pedagogía que tiene como objeto directo al cuerpo, es un bastión pedagógico sin igual del género. Afirmemos inicialmente lo obvio, lo evidente en la literatura sobre el tema: la educación física parte de concepciones diferenciales de cuerpo y de desempeño de hombres y mujeres, y organiza sus métodos pedagógicos y sus didácticas para reproducir y vigilar en el cuerpo los imaginarios de lo que socialmente es “propio” de la masculinidad y la feminidad.

Dijimos lo obvio, lo predecible, pues lo interesante es problematizar tal afirmación sometiéndola a un juego de tensiones con otros aspectos componentes del proyecto: los dispositivos ideológicos, pedagógicos e interaccionales específicos

que construyen tal tendencia, las diferencias en la *performance* de tales dispositivos que resultan o no del juego del cruce de variables tratadas en el estudio y la consideración de la escuela no sólo como un ámbito de reproducción de las subjetividades pautadas culturalmente, sino también de resistencia. Para ello nos valdremos de los tres niveles del paradigma analítico.

El ordenamiento estructural

Entre variados nodos que constituyen el ordenamiento estructural hay dos que se revelan como significativos en las clases de educación física: los factores socioeconómicos y los imaginarios de género. Respecto de los primeros, a las consideraciones que ya se esbozaron párrafos atrás debemos adicionarles otras: tales factores evidencian su importancia tanto en relación con los espacios y recursos propios de las instituciones co-

mo con el mundo socioeconómico de las familias, el cual se traduce no sólo en la posibilidad o no de adquirir los uniformes, demanda fundamental en las clases que analizaremos luego, sino en la correspondencia o no entre edades cronológicas y grados, según la tendencia general. Dicho de manera ilustrativa: por razones de demoras en el ingreso al sistema educativo, de repetición de cursos o de desvinculaciones temporales en las instituciones de estrato bajo, aparecen en las clases niños y niñas de edades tardías, lo cual puede convertirse en un factor desmotivador del desempeño físico, como ocurre en una clase de tercero de primaria de una escuela comunitaria en el suroriente de Bogotá:

El profesor dijo “ahora las niñas van a hacer como ranas” (la distancia a recorrer era la misma que la de los niños); las niñas se rieron y se miraron entre sí (a mi modo de ver, especialmente a las niñas más grandes que tienen entre doce

y quince años, les daba pena hacer el ejercicio).³

En relación con los imaginarios de género, partimos del planteamiento de Shotter en el sentido de que el imaginario puede entenderse como la acción y el producto de las acciones humanas de hablar y analizar “cosas que sólo existen en nuestra conversación” y coordinar “nuestras acciones con los demás en esos términos” (1989: 139); las identidades pertenecen a tal especie de “cosas”. Los imaginarios son los ladrillos de un sistema de comunicación, que resulta fundamental para los fines de la conducción y el mantenimiento de un orden social práctico, que puede llegar a configurar una cárcel. El imaginario es un modo conversacional que nos encierra.

Las imágenes sobre hombres y mujeres que circulan como tópicos conversacionales en las clases de educación física, demuestran una alta parametrización del género y se refieren en ocasiones a la cultura familiar o social de los niños. Por ejemplo, sorprende a un profesor que los muchachos

“están acostumbrados a que todo les hagan, son poco autónomos” y relata que, algunas veces, cuando los ha criticado por no llevar pantaloneta o por llevarla sucia, la respuesta más común es que “la muchacha no me la lavó”. Él les ha insistido que su presentación para la clase es responsabilidad exclusiva de ellos y que, si es el caso, ellos mismos tienen que lavar y planchar sus cosas, pero no es fácil que lo asu-

man. “Hay también en ello cierto machismo”, opina el profesor, quien complementa su afirmación con el comentario de que “estos muchachos hablan mal de las mujeres, de sus novias, y yo varias veces les he hablado sobre eso” (colegio masculino de estrato alto).

La objetivación de la mujer como sirvienta y cuidadora del hombre, que se legitima en el seno de la familia, refuerza una idea discriminatoria de la mujer que puede expandirse al conjunto de relaciones con las mujeres, como el docente parece advertirlo. En la misma vía, surge una conversación espontánea entre la observadora de campo y algunas niñas, la cual demuestra la naturalización del oficio doméstico como una responsabilidad femenina y una demanda o presión de su medio familiar frente al mismo:

Cindy⁴ me preguntó: “¿a usted le gusta hacer oficio en la casa?”. Yo le dije que no mucho y me dijo: “a mí sí me gusta, me encanta”; otras tres niñas dijeron que a ellas también les gustaba. Les pregunté entonces: “¿qué les gusta hacer?”. Cindy me contestó: “barrer, tender camas, cocinar casi no me gusta”; Patricia la interrumpió: “a mí tampoco, pero lo que menos me gusta es cuando vienen de visita y llenan la casa de barro”; luego comenzaron a hablar entre ellas sobre lo molesto que era que las visitas les ensuciaran la casa (escuela mixta de estrato bajo).

En otros momentos, los imaginarios son legitimados directamen-

te por los docentes o mediante el establecimiento de coaliciones de género con sus propios estudiantes, lo cual puede evidenciar un clima institucional discriminatorio:

Llegamos sobre las dos y cuarto y en la entrada coinciden con nosotros varios muchachos que también están haciendo su arribo. El profesor los increpa: “¿Qué son esas horas de llegar? Parecen viejas” (...)¿Y qué fue, que las niñas se estaban acicalando, que no encontraron a tiempo el maquillaje, o qué?”. Todos se ríen (colegio masculino de estrato alto).

“A ver, ¿qué pasa? Dejen ese comadreo por favor, que el trabajo es individual, parecen puras Catalina Daniels” (el profesor se dirige con voz fuerte a un grupo de cuatro chicas que están en fila hombro a hombro y suben sincronizadamente el escalón). Un chico, al escuchar este comentario del profesor, agrega: “parecen puras profesoras”, el profesor le sonríe y le celebra su apreciación “muy bien por la anotación” (colegio mixto de estrato medio).

Finalmente, los imaginarios se refieren en otras ocasiones precisamente al desempeño en la educación física según género:

“¡Dele como un varón, no se la deje quitar, con fuerza!”, dice uno de los chicos que corre de espaldas en la cancha” (colegio mixto de estrato medio).

De fondo, lo que opera es una invisibilización del proceso cultural de la encarnación del género, la cual incluye los “movimientos no simbólicos que normalmente ubicamos en los territorios de la fisiología, la naturaleza y el instinto” (García, 1999: 238). El velo se posa sobre el hecho de que “nuestra dicotomía



hombre/mujer es, más que una realidad biológica, una realidad simbólica o cultural” (Lamas, 1994: 10). Pero ello no corresponde tan solo a los juegos conversacionales entre estudiantes, sino a todo un ejercicio de atribución y, en forma correspondiente, al trato pedagógico del profesorado al estudiantado, que explicitaremos más adelante. En ese sentido, resultan contundentes las reflexiones de una maestra:

La profesora dijo que en las clases simplemente asumía que había cosas que las niñas hacían más lento y con menos fuerza que los niños y que físicamente era así y que por eso ella tenía algunos estándares para niñas y algunos estándares para niños. Dijo que generalmente, en los estándares para niñas, los tiempos que les pide cuando corren o los metros que les pide en lanzamiento o en salto largo, casi siempre son inferiores a los de los niños. Pero cuando hacen gimnasia como dar botes o aeróbicos o juegan voleibol siempre sus estándares de las niñas están

por encima de los niños. Sin embargo, afirmó que ella no sabe muy bien cómo manejar esos estereotipos y cómo responder a esas cosas para no crear más diferencias, ni zanjar tratos diferentes por ese mismo rendimiento (colegio mixto de estrato alto).

Acción e interacción en la escuela

Un panorama de los variados dispositivos interaccionales y pedagógicos que se hallaron en las clases observadas, que obviamente tienen como correlato el ordenamiento estructural ya referido, nos hace postular la siguiente proposición: la educación física se organiza a partir de un orden moral promasculino que se corresponde con dispositivos de poder vigilantes en el cuerpo de la pervivencia de los patrones sociales de género, un tono rudo y competitivo en la interacción, una participación académica con formas diferenciales por sexo de valoración y retroalimentación, una recepti-

vidad socioemocional segregatoria y roles interaccionales desiguales.

Orden moral

El orden moral se configura a partir de una serie de reglas tácitas o explícitas que se actualizan en la interacción. Una de las más significativas es la referida al

uso del espacio: en la cultura local de la escuela los espacios abiertos parecen ser propiedad de los varones, regla que causa variadas formas de segregación que se expondrán más adelante; por ahora miremos cuando opera de manera tácita:

Cada vez que el balón de los chicos se va al tablero donde están jugando las chicas, ellas detienen su juego para esperar a que pase la jugada de ellos. Los diez están en la mitad donde ellas juegan, uno de ellos pasa empujando a una chica y diciendo “cuidado, niña”; ella le grita: “¡Uy!, tenga más cuidado, ¿sí?”. Cuando ellos se mueven en la mitad sur de la cancha, tres de ellas se inmovilizan, otra se retira unos pasos mientras ellos terminan la jugada (colegio mixto de estrato medio).

O cuando se reconoce explícitamente a modo de denuncia:

Luego, comenzamos a hablar acerca de lo que ella hace en el recreo. Me contó que el

colegio tiene dispuestos turnos para poder jugar con balones en los recreos. En otras palabras, dado que el espacio del patio es tan pequeño, cada curso tiene un día en el que puede llevar un balón para jugar. Según me contó, en su curso generalmente el que lleva el balón es un niño, pero él juega con sus compañeros y no las deja jugar a ellas (colegio mixto de estrato medio).

Dispositivos de poder

Respecto de los dispositivos que vigilan el mantenimiento de la adscripción del cuerpo a los patrones de género culturales, concordamos con Nightingale (1999), quien destaca el esfuerzo socioconstruccionista por socavar el poder del cuerpo como objeto y fuente de significado y, en vez de ello, demostrar los modos en los que el cuerpo es construido dentro de prácticas de disciplinamiento particulares y redes de poder institucional. El conocimiento del cuerpo es el conocimiento de los dispositivos de poder que lo construyen y en qué modos. Aquí aparecen como dispositivos de poder los **marcadores de género**, definidos como los límites impuestos verbal o simbólicamente al comportamiento “adecuado” para un género específico. Así, se registran reacciones de sorpresa por acciones corporales que no están pautadas culturalmente para las mujeres:

Había 6 niños y 7 niñas jugando el partido de fútbol (...) a Renzo, un niño de unos nueve años, le dieron una patada en la canilla y dijo: “¡uy no, es que estas niñas dan mucha

pata!” (colegio mixto de estrato bajo).

No sólo por parte de varones, sino de algunas mujeres que muestran una actitud refractaria a la práctica del fútbol por su supuesta amenaza a la feminidad:

Cuando me encontré con el grupo de estudiantes de once seis y comenzamos a ver el

partido juntos les pregunté por su equipo femenino de banquitas. Inmediatamente una de las chicas que estaba parada mirando el partido dijo: “¡Uy!, ¿cómo se te ocurre? Miren esas boletas, ahí pateando un balón y luchando entre ellas; muchas bastas. ¿Qué tal nosotras en esas? Nosotras sí somos delicadas, no como esas guaras”.



Después de unos minutos, la misma chica le dice a una de sus compañeras: “¿Cierto que las niñas del curso sí somos delicadas? ¡Nosotras qué nos vamos a poner en esas! Mírenlas ahí todas marimachas, ¿qué tal?”. La otra chica le respondió: “¡Uy sí, qué tal!, en el curso a ninguna le gusta jugar como hombres, nosotras somos señoritas. ¡Qué boleta esas viejas! mojándose y todo” (colegio mixto de estrato medio).

Tales marcadores se complementan con formas de atribución de los docentes que quizás se basen en una idea de minusvaloración femenina:

Me quedé mirando la forma como estaban tomando impulso y me pareció raro, porque siempre había visto que se daban dos pasos para esto; me acerqué al profesor y le pregunté si estaba equivocada y me dijo: “Sí, tienes razón; el salto completo comienza con la pierna derecha, sigue izquierda, salta y pega; el problema es que yo no les puedo pedir todo de una, porque se me confunden”. Le dije: “No puedo creerlo, si ese movimiento es super sencillo.” Me dijo: “¿no me crees? Es en serio, yo ya lo he intentado y la única forma en la que me ha funcionado es esta; ellas no pueden de otra manera (colegio femenino de estrato alto).

Otro dispositivo altamente eficaz es la *burla*. En el curso tercero de un colegio mixto de estrato bajo, por ejemplo, los niños, quie-

nes acaban de realizar una carrera de “salto de rana”, dirigen sus burlas a las niñas por la misma actividad, de lo que se colige que no es la actividad necesariamente lo que se discrimina sino el género de quien la realiza:

Los niños que estaban al otro lado comenzaron a gritarles a las niñas: “¡sapas, sapas, oiga ranas, ranas, ranas!”, mientras se reían.

De otro lado, el ingreso de las mujeres a la práctica del fútbol se ha convertido en algunas instituciones en un circo de asistencia masiva:

Les pregunto la razón por la que hay tanta gente amontonada en este lugar. Uno de los chicos me responde que están jugando un partido de mujeres: “Lo que pasa es que hoy juegan las viejas de uno de los décimos contra las de once tres y verlas jugar es muy bacano porque no dan ni una” (...). Una de las chicas de verde hace un pase a la compañera que corre detrás de ella pero esta ni siquiera toca el balón al tratar de patearlo. Se escuchan risas y chillidos (...). Uno de los chicos grita a la chica que lleva el balón: “¡Gorda, pásela! Rápido que se la van a quitar... ¿Si vio?, se lo dije, por bruta”. Otro de ellos le comenta a sus amigos: “¡Uy!, miren esa tetona, cómo se le mueven, no hay nadie que se le meta a ese tanque... Mire cómo se las lleva por delante”. Con estos comentarios se ríen todos (colegio mixto de estrato medio).

Esto demuestra que las niñas son, con frecuencia, objeto de bur-

las que se dirigen precisamente a sus cuerpos o que tienen una cierta carga sexual:

Una de las chicas responde a la invitación que el profesor ha hecho para que jueguen con algunos colegas suyos: “profe, lo que pasa es que ese señor es muy rudo, mete el brazo muy duro”. Al escuchar esto un grupo de chicos se burla diciendo: “¡Ay!, ya lo conoce. ¡Ay!, es duro, ¡ay!” (colegio mixto de estrato medio).

Mientras tanto, el peor descrédito que pueden recibir los varones es su asociación con lo femenino, sea por parte de un docente:

El alumno que no pudo hacer educación física por su accidente en una pierna, se puso a bromear con un balón y motivó la risa del grupo. El profesor le llamó la atención y le ofreció una muñeca para que jugara. El alumno le sonrió de frente y le hizo roscas por la espalda (colegio mixto de estrato medio).

O entre los propios estudiantes:

El profesor saluda y dice en voz alta para sus estudiantes mujeres: “a ver, mujeres basquetbolistas” (motivando a alguna de las chicas para que salga a jugar). Al oír este llamado los chicos corean el apellido de uno de sus compañeros “¡Rodríguez! ¡Rodríguez!”, mientras se ríen de él (colegio mixto de estrato medio).

Tal estigmatización debilita la posibilidad de la integración intergéneros en las actividades:

El profesor les dijo: “cada uno va a escoger una compañera”; los niños y niñas se rieron (algo nerviosos/as); algunos(as) se tapaban el rostro. El profesor tomó de la mano a dos niños y los sentó en la fila de las niñas para equiparar los dos grupos; los niños comenzaron a gritarles: “Niñas, niñas, niñas”; el profesor les indicó hacer silencio. Mientras esto ocurría, un niño agachado (de manera sigilosa) se cambió de puesto y se hizo al final de la fila (con el objetivo de no hacerse con una niña sino con un niño) (colegio mixto de estrato bajo).

Tono

En relación con el tono interaccional que se presenta en las clases, este presenta dos características esenciales: rudeza y competitividad. La rudeza, que puede ser

corporal o verbal, parece escenificarse como ritual masculino colectivo:

Simultáneamente se escuchan gritos de gol y los chicos de las graderías saltan a la cancha a celebrar la anotación. Unos patean el agua de los charcos para mojar a sus compañeros, otros tantos se pegan patadas entre sí, todos riendo y gritando. Esta fiesta del gol se asemeja al baile que se hace con la música que denominan ‘pesada’, los unos arremeten contra los otros empujándose y pegándose patadas y puños, siempre riendo y con aparente actitud amistosa (colegio mixto de estrato medio). Pero a menudo hay afectaciones individuales que se ponen en evidencia:

Cuando metieron el segundo gol otros de los chicos de adelante que se bajaron de las escaleras a la cancha tomaron impulso y se vinieron encima de los que perma-

necieron en la escalera. Cerca de mí estaba una chica con una rodilla maltratada, ella gritó diciendo: “¡Pilas! No sean guaches que me cayeron encima de la pierna... Cuidado, no jodan más”. Un chico y yo le ayudamos a levantarse y a que no le cayera más peso encima (colegio mixto de estrato medio). González se retira súbitamente del grupo, con la cara roja y los ojos aguados. Ante la pregunta de qué pasó, atina a decir en medio de sollozos que uno de sus compañeros, a quien señala, “me está empujando y molestando todo el tiempo, y me dice hijueputa” (colegio masculino de estrato alto, curso tercero).

Y hay una queja permanente de las niñas sobre la agresión masculina, aunque ellas “responden” cada vez con mayor frecuencia, lo que hace pensar que es la lógica “masculina” en las relaciones la que termina imponiéndose tanto a hombres como a mujeres:





*En un momento dado les pregunté cómo se llevaban con los hombres del curso. Una de las niñas me respondió: “Son unos guaches, le pegan a uno” Yo les pregunté: “¿Y ustedes no les pegan a ellos?” Comenzaron a reírse nerviosamente y contes-
taron que no. Sin embargo una de ellas dijo riéndose: “Yo sí. Yo no me voy a dejar, yo les pego” (...). En un momento dado una niña y un niño que estaban cerca, comenzaron a pelear [¿jugar?]; se decían insultos entre sí. Por ejemplo él le decía a ella: “Usted es una gorda marrana”. Ella le respondía con insultos parecidos y se empujaban entre sí (colegio mixto de estrato medio). La competitividad, que requiere de una dosis de rudeza, parece ser uno de los factores que explica la participación diferencial de hombres y mujeres en actividades físicas y deportes. Para los varones, no basta con destacarse o triunfar, sino que es necesario que haya*

pleno conocimiento público de ello:

El profesor contó y todos los niños salieron saltando hacia el arbusto; los primeros que llegaron comenzaron a gritar: “¡ganamos, ganamos, oiga les ganamos!”, les decían a los niños que habían llegado después (colegio mixto, de estrato bajo).

Las niñas prefieren en muchas ocasiones actividades que no implican competencia, sino coordinación colectiva e incluso el ejercicio de una pedagogía entre ellas:

En este juego el caucho es templado por las piernas de dos chicas, una en cada extremo, abren las piernas unos centímetros para que dentro del caucho quede una pequeña área. Estas dos chicas se paran frente a frente a un metro y medio de distancia, mientras que las otras hacen una fila para saltar sobre el caucho por turnos.

Observo particularmente a una de las chicas, quien es la que manda la parada en este juego; ella salta de primera y va mostrando paso a paso cada uno de los movimientos que se deben seguir para terminar adecuadamente la acción. Simultáneamente, ella va repitiendo en voz alta una serie de frases que dirigen los movimientos del cuerpo y la relación con el caucho; estas palabras son pronunciadas al mismo ritmo del movimiento, ella lo hace de manera veloz (colegio mixto de estrato medio).

Tales diferencias concuerdan con el análisis que Baudelot y Establet (1992: 227)⁵, han hecho del deporte como uno de los componentes de la cultura moderna de la competencia que congrega a los hombres de todas las clases sociales. Ellos afirman que “las mujeres, en cambio, sólo se interesan por el deporte cuando está desprovisto de sus ingredientes competitivos: prefieren el entrenamiento a la competencia”.

Participación académica

En relación con las acciones de los y las docentes con miras a desarrollar la tarea académica principal, en los grupos mixtos se suele poner a los chicos como ejemplo en la ejecución de ciertas actividades:

De las nueve niñas que había en la clase, cinco hicieron el ejercicio de una y los niños se demoraron un poco más. Cuando Carol los llamó para que fueran a la colchoneta varios de los niños seguían caminando e intentando dar la vuelta. Las niñas no hicieron esto (...). Cuando llegaron a la colchoneta, hicieron una fila. Tenían que correr, brincar en el trampolín y dar la media vuelta en el aire antes de caer en la colchoneta. Carol les hizo la mímica y luego pidió a uno de los niños que mostrara cómo hacerlo (...). A los niños les decía: “bien, dele la vuelta”, “salte”, “gire”, “levántese”, “haga el bote” antes de saltar, y al final les decía “bien” o “mal”. Una vez tuvo una intervención como “Camilo, deje el relajo, haga las cosas bien”. A una de las niñas que saltó y no daba la vuelta le dijo “niña, gire”. A casi todos los niños les dijo “eso”. A una niña le dijo “bien, Laura, muy bien, pero recógete el cabello que no ves absolutamente nada” (...). Luego llamó a grupos de niños y niñas para que siguieran jugando en el muro intentando hacer ejercicios de servicio. Las

observaciones que hacía eran “bien” o “mal”, o “péguele duro” o “niña, péguele” o “muy bien, Pablo” (colegio mixto de estrato alto).

En este ejemplo, la docente legitima el ejemplo masculino, aunque de hecho las niñas habían hecho una mejor ejecución inicial, que ella no comenta, pero más allá de eso las formas diferenciales de nominalización (“niña...” vs. el nombre propio de los muchachos), que establecen una mayor distancia, como de *retroalimentación* establecen una jerarquización manifiesta. La única ocasión en la que se ofrece una retroalimentación positiva evidente a una chica, la relativiza inmediatamente con una crítica a su apariencia como si se le dificultara ostensiblemente reconocer los logros femeninos.

Receptividad

La receptividad, definida como el grado de atención y consideración de las necesidades socioemocionales de los y las interactuantes, se caracteriza por la existencia de una *segregación* entre los géneros, que ya ha sido esbozada en varios fragmentos de los diarios de campo, particularmente los relacionados con la regla del uso del espacio. Intentando discriminar los numerosos ejemplos que presenta el material de campo, se puede afirmar que la segregación se dirige en ocasiones a la agrupación simple por sexo:

Al llegar, el profesor había organizado a los niños(as) en dos filas, una de niños y otra de niñas. En la clase había 10

niñas y 14 niños (colegio mixto de estrato bajo).

A la ejecución por aparte de una actividad igual, como en el caso de la carrera de salto de rana presentada atrás, o a la dedicación a actividades diversas durante la clase, que normalmente da paso a un predominio espacial masculino, que en ocasiones implica algo más que una coonestación docente:

El profesor se percata que las chicas están organizadas jugando con los cauchos y ocupando la cancha de banquitas “¡miren damitas! ¿Hoy quieren jugar micro con los hombres, quieren echarse un partidito?”. Ante esta proposición del profesor las chicas contestan con una negación rotunda “No, ¿qué tal? Está loco”, el profesor agrega en voz alta “fíjense, ustedes mismas practicando el machismo, ustedes son las que se excluyen. Entonces, váyanse para abajo que aquí van a jugar micro”. Uno de los chicos reafirma la posición del profesor mientras se ríe “sí, bájense, si no van a jugar, no estorben” (colegio mixto de estrato medio).

Y los chicos llegan al extremo de reclamar en forma muy violenta el espacio como si fuera su propiedad privada:

Estaban jugando básquet algunas alumnas de séptimo, que con seguridad aprovechaban unos minutos sin la presencia de hombres. Pero la dicha no duró tanto; al llegar los jóvenes jugadores de 1002 al campo de juego, empezaron un verdadero e indiscriminado bombardeo hacia las jovencitas que se



hallaban en la cancha. El asunto era sencillo: Despejar la cancha a toda costa. Con algunas pocas excepciones todos los varones lanzaron taponazos, inicialmente a las piernas de algunas niñas y después a donde cayera (...). Cuando la cosa ya se estaba calentando de verdad, los alumnos de 1002 alegaban que era su clase de educación física y que necesitaban la cancha (colegio mixto de estrato bajo).

Este tipo de situaciones motiva la reflexión de una docente de lenguaje de la misma institución:

Me comenta que para las niñas es imposible jugar, porque la fuerza bruta las desplaza. Se ríe. Dice que hay que hacer algo con ese “machismo campante”.

Al hacer un corto recorrido histórico por los ritos de iniciación de la masculinidad, Badinter enfatiza precisamente la importancia de los deportes colectivos como motivantes de la competencia, la agre-

sión y la violencia. Para ella, es en el campo de juego donde un preadolescente “obtiene los galones de macho. Es allí donde demuestra públicamente su indiferencia al dolor, el dominio de su cuerpo, la resistencia a los golpes, su voluntad de ganar y de aplastar a los demás” (1993: 156). Las actividades físicas prueban en últimas su alejamiento de cualquier rasgo de femineidad y a ello se puede deber que los grupos y las instituciones terminen inmiscuyéndose en prácticas de segregación espacial, de subordinación, de desconocimiento, ya que la integración coeducativa hace difícil sacar a las niñas del todo. Si el propósito profundo de la educación física es la generización del cuerpo masculino, las chicas tienen un estatus de sujetos de recambio.

Roles

Esto parece confirmarse con los roles diferentes que se juegan en muchas clases, no solo desde el punto de vista de las actividades dis-

tintas y segregadas que ya se han expuesto, sino de actividades tangenciales a las metas académicas que las chicas deben desempeñar, a la manera de *scripts*, lo que permite no distraer a los protagonistas masculinos:

En algún momento de la clase se acercó una chica hasta donde estaba el profesor y se disculpó por no asistir a la clase: “profesor, yo voy a estar cuidando la puerta del salón para que no se vaya a perder nada; lo que pasa es que se nos perdió el candado y no tenemos con qué echar llave”. El profesor entiende las razones que argumenta la chica y la autoriza para que no trabaje en la clase de hoy y cuide el salón (colegio mixto de estrato medio).

La naturalización de tal dinámica lleva incluso a un docente a llevar las chicas al salón y convertirlas en secretarias suyas, mientras los chicos pueden dedicarse al fútbol, en una contraprestación por logros que requiere una discusión ética:

Ahora el profesor explica la labor para la que pide la colaboración de todas las chicas: “Las hice entrar acá con la intención de que me ayuden a llenar unas planillas, de este curso y de otros” (...). El profesor reparte las planillas a todas las chicas para que ellas las llenen con los logros; a medida que el profesor explica los conceptos de cada logro, ellas lo van apuntando en la respectiva planilla. “Figúrense que ustedes tienen todos los logros buenos por prestarme su ayuda en estos mo-

mentos ¡Gracias por esta ayuda!”, dice el profesor emocionado, mientras las chicas se rotan las planillas.

Construcción social del self

La acción y la interacción en la escuela que resultan concordantes con un determinado ordenamiento estructural, brindan las condiciones de posibilidad a los procesos de construcción social del sí mismo o *self*, de los cuales destacaremos sus expresiones más evidentes en las clases de educación física.

La primera que aparece reiteradamente es el énfasis puesto a la exigencia del *uniforme*:

El profesor les recordó que debían traer el uniforme de educación física, que ese había sido el compromiso con los padres de familia en la reunión pasada. “Si la próxima clase no traen el uniforme completo, no pueden venir a clase; porque no es justo con los niños que sí traen el uniforme, que los demás no lo traigan”. Luego les dijo que el uniforme de educación física les servía para que no ensuciaran el uniforme de diario (colegio mixto de estrato bajo).

Se dirige a un niño, quien tiene puesta una camiseta de colores: “esa camiseta, ¿se la quita?”, lo que el niño hace rápidamente; debajo tiene una camiseta blanca como todos los demás: el uniforme de educación física es de ese

color (colegio masculino de estrato alto).

Cuando Damián las vio reunidas se acercó y dijo: “¡Niñas, acérquense!, quiero decirles un par de cosas, acabo de tener un pequeño disgusto... me regañaron porque dicen que durante mi clase las niñas hacen lo que se les da la gana, que no se ponen el uniforme (...). Lo que pasa es que estamos dentro de un colegio y tanto ustedes como yo debemos obedecer unas normas” (colegio femenino de estrato alto).

Dependiendo de las condiciones económicas particulares, las razones que se aducen para fundamentar la obligatoriedad del uniforme son variadas: honra al compromiso asumido por los padres, equidad en el grupo, protección del uniforme de diario, al parecer concordancia estética y cumplimiento de la normatividad institucional, entre otras. Esta di-

versidad hace pensar que de fondo lo que opera es una tecnología significativa de **disciplinamiento** del cuerpo. ¿El respeto al uniforme es una metáfora vivencial del acatamiento a las normas sociales y, por tanto, de las posibilidades de integración? ¿Se propone como la generación de una actitud de apreciación estética que no riñe sino que se complementa con la funcionalidad de la acción? ¿Se quiere cimentar esta actitud como un valor individual, que tiene que ver con la presentación personal y, a través de ella, con la autoimagen y la autoestima? ¿Tiene que ver más con un deseo de preservación o de proyección de la imagen institucional? En todo caso la demanda de la uniformidad que se hace sobre el cuerpo guarda una importante relación con los conceptos de singularidad, diferencia e igualdad que constituyen un núcleo fundamental de discusión sobre el género.

Esto viene a confirmarse, con las resistencias y dificultades que



las chicas tienen frente al uniforme y que parecen no haberse indagado y reflexionado en la escuela. A veces muestran una actitud refractaria a enfundarse en el mismo:

En este curso la mayoría de las niñas hacen educación física con la jardinera del uniforme y tenis; muy pocas tenían puesto lo que parecía ser el uniforme de educación física: pantaloneta azul y camiseta blanca (colegio femenino de estrato alto).

O a despojarse de sus componentes más encubridores:

La profesora se dirige con voz fuerte y firme a las tres chicas que aun tienen pantalón de sudadera: “Se me quitan la sudadera ya”. Una de las chicas hace un gesto de desagrado y con voz de suplica le dice a la profesora: “pero, profe, está haciendo mucho frío”, “por eso, se quitan el saco, por favor, para eso es la clase, para calentarnos”. Después de que las tres chicas se quitan su sudadera mientras hacen un gesto de descontento, se ubican en la formación (colegio mixto de estrato medio).

Hombres y mujeres utilizan el mismo uniforme y sólo cuando el calor y el sudor se hacen presentes empiezan a despojarse de sus chaquetas y en el acto aparece una gran diversidad de modelos y colores, sobre todo en los hombres, quienes suelen usar camisas de colores y es-

tampados. La mayoría de las mujeres, en cambio, no se quitan la chaqueta y aquellas quienes lo hacen suelen tener camisas ajustadas al cuerpo (colegio mixto de estrato bajo).

De otro lado, son abundantes las descripciones de cierta incomo-



dididad en el manejo del uniforme o de otras indumentarias, lo cual se constituye a menudo en debilitador cuando no imposibilitador de un mejor desempeño físico:

Una de ellas, de unos ocho años, daba grandes saltos y rápidamente llegó hasta el punto que el profesor les ha-

bía dicho; las otras saltaban con dificultad, algunas de ellas cubriéndose las piernas con la falda (colegio mixto de estrato bajo).

Los chicos llegan rápidamente al primer escalón y hacen el ejercicio enérgicamente, la mayoría de las chicas llegan sin afán y empiezan a hacer el ejercicio. Las chicas visten cicleteo de diferente color y camiseta larga que les llega hasta la mitad del muslo. Frecuentemente las observo halándose el cicleteo hacia las rodillas y también estirándose la camiseta para que les tape debajo de las caderas (colegio mixto de estrato medio).

Advirtiendo que algunas de las “otras” chicas que realizaban los saltos en el primer testimonio tenían entre 12 y 15 años, se hace evidente que la pubertad marca una relación distinta con el propio cuerpo. En numerosos diarios y no sólo de educación física, se constató una relación tensa entre cubrirse y destaparse, debida probablemente al surgimiento de una conciencia del cuerpo como objeto y sujeto de deseo. La pubertad podría constituir un hito en el proceso de generización del cuerpo, el cual explicaría actitudes nuevas en las niñas como el *pudor*. Lo interesante es que la responsabilidad en el control del erotismo se les confiere socialmente a ellas, lo cual actualiza

el imaginario de la disponibilidad de los hombres o, quizás sea mejor decir, la necesidad de su competencia sexual permanente como prueba de masculinidad.

Este imperativo social llega a ser tan demandante que a veces las chicas se convierten en guardianas del mismo, no sólo sobre sí mismas sino sobre sus compañeras:

Alberto se acercó y comenzó a mostrarle a una niña cómo debería pegarle al balón; mientras él le hablaba, ella se estaba rascando la pierna y para hacerlo se estaba subiendo la falda. Otra niña le bajó la mano y la falda mientras le decía: “¡oye, mira!” (y le mostraba con la mirada que allí estaba Alberto y podría verla). La niña que tenía la falda arriba miró a la otra y se mostró sorprendida, como si no se hubiera dado cuenta de que allí estaba Alberto, y se rió parándose derecha y bajándose la falda (colegio femenino de estrato alto).

Todo ello concuerda con la investigación de Scraton (1995: 71), quien describe cómo en las observaciones realizadas en una institución mixta británica, Rosehill School, “las chicas que llevaban faldas pasaban más tiempo preocupadas por mantener su falda bajada o remetida que por adquirir las técnicas de salto con

trampolín. En esta situación, las jóvenes eran muy conscientes de su sexualidad, se avergonzaban y trataban de ‘proteger’ su apariencia externa”.

Pero la protección de la apariencia va más allá del encubrimiento del cuerpo. El tiempo de la



pubertad demarca una intensificación de la preocupación femenina por la *aparición personal*, que corre paralelo a lo que la investigación ha denominado “pérdida de interés” (*ídem*: 106-108) en la implicación en las actividades físicas y, en general, en la implicación académica. Obviamente éste no es un proceso biológico, sino construido

socialmente mediante el cual la aceptación de las chicas se mueve de sus logros físicos y académicos a la posibilidad de ser atractivas para los chicos, de ser invitadas a salir y de tener novios. Dicho de manera drástica: sucede un quiebre por medio del cual la autoestima se desplaza de sus propios méritos a los que puedan ser evidentes apariencialmente a los ojos de los otros. Esto explicaría, en principio, la intensa aparición del maquillaje en las chicas:

Ella se miró al espejo y se puso el pintalabios nerviosamente en la boca. Luego me mostró cómo se veía. Todas se reían nerviosamente, en particular ella (...). Esta niña es la misma a la que se le derramó el esmalte el día anterior en la maleta durante la clase. Me llama la atención que generalmente está maquillada (colegio mixto de estrato medio, curso séptimo).

Entre tanto, en concordancia con la rudeza y la competitividad ya descritas como tono preponderante de la masculinidad, se impele a veces a los chicos a un *control de las emociones y del cuidado corporal*. En un caso, ya referido, en el que un niño de tercero de un colegio masculino de estrato alto se retira llorando del grupo y acusando a un compañero de agredirlo verbal y físicamente, el docente no indaga sobre el comportamiento del otro chico, sino que le dice al agredido

que “se calme” y, pasados unos minutos, cuando éste sigue retirado de la actividad mirando hacia la cancha, le insiste:

“A ver, González, ya pasó y no va a dañar toda la clase por eso”.

En otro caso, un docente de séptimo de la misma institución responde así frente a un alumno con problemas físicos:

Un caso especial es el de Otero, quien sufre de asma, y a quien, contrariando su actitud de no realizar ninguna actividad física, el docente lo presiona a que se meta en las actividades de acuerdo con su propio ritmo.

Todas las expresiones de subjetivación presentadas han de combinarse aún con las *demandas de desempeño físico* diferenciales que se hacen para hombres y mujeres: normalmente fuerza, resistencia y velocidad para ellos y ritmo y elasticidad para ellas, para entender cómo empiezan a aparecer en las narrativas personales formas de *autoatribución* que se contrastan según género:

Se alcanzaban a escuchar comentarios de un niño que le decía a otro: “uy, yo soy más fuerte” mientras hacían el ejercicio con las niñas (colegio mixto de estrato bajo).

Algunas, cuando le pegaban mal a la bola, decían: “¡ah!, Oscar, ¿por qué? ¿Sí ves que yo no puedo?” Y una niña que se pegó en el brazo al pegarle a la bola dijo: (...) “¡Oscar, yo



soy un fracaso para esto!” (colegio femenino de estrato alto).

Permanencias y tránsitos

Dicho todo lo anterior, el ordenamiento estructural, la acción y la interacción, y la construcción social del *self* visibles en las clases de educación física, se pueden caracterizar como niveles interactuantes e interdependientes que se organizan como dispositivos para producir sujetos disciplinados y autovigilantes, el acondicionamiento progresivo del cuerpo y la configuración de “cuerpos dóciles” -para usar la expresión de Foucault (1976)- dentro de las fronteras del género.

Siguiendo precisamente a Foucault (1992; 1996) habría que decir que esto es posible mediante una combinación de *tecnologías de poder* y *tecnologías del yo*, pues si bien es cierto que los dispositivos de bio-

poder o somato-poder, en gran medida discursivos, penetran los cuerpos, las identidades no se van construyendo únicamente a su imagen y semejanza: allí es fundamental la acción del sujeto sobre sí mismo. Por ello, resulta necesario “reconstruir las circunstancias materiales concretas de la producción de la subjetividad, partir de los efectos en los cuerpos de los regímenes disciplinarios y los discursos sobre la sexualidad dentro de los cuales se han construido las identidades de género. Establecer la dinámica de reproducción y resistencia dentro de la cual un cierto discurso se hace cuerpo, configurando un sí mismo o sí misma particulares y generizados, o aquellos mediante los cuales elegimos y/o transformamos una narrativa particular dentro del conjunto de los disponibles” (Estrada y García, 2000: 94).

Por lo visto, la resistencia a las prácticas más apegadas al sexismo y a la jerarquización entre los géneros no llega a tener un estatus institucional. Se configura a través de acciones equitativas individuales de docentes o estudiantes, sin indicios claros de que se originen en una reflexión con perspectiva de género, y llama la atención que su mayor presencia se dé, en forma no homogénea, en instituciones educativas de estrato alto. Aparecen en ellas clases de educación física en las que docentes pretenden diversificar las actividades físicas de los chicos, más allá del fútbol como prueba de la masculinidad, otras en las que hay una explícita retroalimentación positiva y personalizada del desempeño femenino, se podría decir una táctica de empoderamiento, y otras en las que algunas chicas parecen ir en contravía

de lo demandado sobre sus cuerpos y se ponen cotas más altas respecto del rendimiento físico, incluso de participación en el fútbol, en ambientes menos cerrados a esa posibilidad.

No obstante, una mirada de conjunto nos hace notar que, aunque en la vida escolar aparecen numerosos intentos de disciplinamiento del cuerpo como correcciones posturales o la vigilancia sobre la uniformidad o la apariencia personal, es en las clases de educación física, en cuanto pedagogía encaminada directamente al cuerpo, donde las interacciones se desarrollan en general como atrincheramientos en los marcadores de género y donde la organización coeducativa desnuda sus falencias, pues lo que verdaderamente existe es un régimen de separación de sexos en el espacio, en la teleología de la acción pedagógica, en la filosofía. La directriz sigue siendo una jerarquización entre los géneros a partir de una ideología de la biología en cuanto dispositivo de poder, que no de la biología en sí misma. Sobre ello ha dicho Butler (1990: 312-313): “Los límites del género, la gama de posibilidades de una interpretación vivida de una anatomía sexualmente diferenciada, parece menos restringida por la anatomía que por el peso de las instituciones culturales que convencionalmente han interpretado esa anatomía”. Al final, podemos afirmar, que lo dicho por la española ilustrada Josefa Amar y Borbón en 1790 (81), como queja en contra de la inequidad educativa dirigida al cuerpo conserva su vigencia: “¡Qué distinta es nuestra educación! Tan lejos está de fomentar una fortaleza varonil en las mu-



jes, que se les permite contraer desde niñas el vicio de asustarse por cualquier cosa, aun sin discernir entre los verdaderos peligros e imaginarios. Lloran por costumbre, y todo esto ocasiona una delicadeza y pusilanimidad, que llega a hacerlas inútiles para todo”.

Citas

- 1 El equipo permanente del proyecto está constituido por Ángela María Estrada, investigadora principal; Carlos Iván García, coinvestigador y Diógenes Carvajal, asistente de investigación. Este artículo se deriva de una intensa dinámica de construcción colectiva.
- 2 Software australiano para el análisis cualitativo.
- 3 Todos los textos en cursiva corresponden a fragmentos de los diarios de campo del proyecto, que recogen la observación en profundidad realizada.
- 4 En todos los fragmentos de los diarios de campo, se cambian o se omiten los nombres de los y las participantes para proteger su identidad.
- 5 Citado en Badinter, 1993: 159-160.

Bibliografía

- AMAR Y BORBÓN, Josefa (1790). *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. Ediciones Cátedra - Universitat de València - Instituto de la Mujer, Madrid, 1994.
- BADINTER, Elisabeth. *XY, la identidad masculina*. Ed. Norma, Bogotá, 1993.
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. *Allez les filles!*. Seuil, París 1992.
- BUTLER, Judith (1982). “Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault”. En: LAMAS, Marta (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG-UNAM y Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial, 1996, p. 303-326.
- ESTRADA, Ángela María, GARCÍA, Carlos Iván. “Cuerpos en tensión”. *Revista de Estudios Sociales*, 5: 93-99, enero de 2000.
- FOUCAULT, Michel. “Los cuerpos dóciles”. *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores, México, 1976, p. 139-174.
- . “Las relaciones de poder penetran en los cuerpos”. *Microfísica del poder*. 3ª Ed. Las ediciones de La Piqueta, Madrid, 1992, p. 163-172.
- . “Tecnologías del yo”. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. 3ª reimp. Paidós, Barcelona, 1996, p. 45-94.
- GARCÍA, Carlos Iván. “Cuerpos al margen: cómo se asumen, cómo se comunican”. En: VIVEROS, Mara, GARAY, Gloria (comp.). *Cuerpo, diferencias y desigualdades*. CES-UN, Bogotá, 1999, p. 238-251.
- LAMAS, Marta. “Cuerpo, diferencia sexual y género”. *Debate feminista. Cuerpo y política*. Año 5, vol. 10, septiembre de 1994.
- NIGHTINGALE, David J. “Bodies: reading the body”. En: PARKER, Ian y The Bolton Discourse Network. *Critical text-work. An introduction to varieties of discourse and analysis*. Open University Press, Buckingham, 1999, p. 167-177.
- SCRATON, Sheila. *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Morata, Madrid, 1995.
- SHOTTER, John. “El papel de lo imaginario en la construcción de la vida social”. En: Ibáñez García, Tomás (coord.). *El conocimiento de la realidad social*. Sendai Ediciones, Barcelona, 1989, p. 135-155.