

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

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

■ PABLO ARIEL SCHARAGRODSKY

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

■ Paraules clau

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

■ Abstract

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

■ Key words

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

Resum

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

Introducció

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Consideracions metodològiques i supòsits teòrics

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

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

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

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

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

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

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

coles seleccionades. Aquests últims no van ser observats.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Masculinitats en acció

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Per exemple:

"¿Qué te pasa? ¿Estás con la menopausa?"
(D'un professor cap a un alumne baró que no volia fer l'escalfament)

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

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

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

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

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

Per exemple:

"Poné huevo..."

"Poné garra..."

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

Es barallen dos alumnes del mateix equip:

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

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

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

"No seas maricon, si no te toqué"

"Che, traben fuerte..."

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Per exemple:

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

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

¹⁰ Malnom d'un alumne.

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

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

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

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

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

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

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

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

Per exemple:

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

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

D'un alumne al professor:

“Profe, ¿puedo descansar?”

“Pero si recién empezamos la actividad”

D'un altre alumne al professor:

“Hoy me duele la panza”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

rarquitzades, sexistes i amb trets homofòbics.

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

Bibliografia

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

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

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

Lleis i circulars educatives (Argentina)

Llei 1420, aprovada el 8 de juliol de 1884.

Llei Federal d'Educació, aprovada el 14 d'abril de 1993.

Circular Tècnica Conjunta núm. 1 de l'any 1997. “Objeto: pautas para el dictado de Educación Física en Establecimientos de E.G.B”. Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, 1997.