

Fair Play

REVISTA DE FILOSOFÍA, ÉTICA Y DERECHO DEL DEPORTE
www.upf.edu/revistafairplay

¿Cómo abordar la diversidad de género en la educación física escolar? Una propuesta para la práctica

Gonzalo Seid

CONICET, Argentina.

Citar este artículo como: Gonzalo Seid (2020): ¿Cómo abordar la diversidad de género en la educación física escolar? Una propuesta para la práctica, *Fair Play. Revista de Filosofía, Ética y Derecho del Deporte*, vol. 18, p. 1-42

FECHA DE RECEPCIÓN: 16 de Mayo de 2019
FECHA DE ACEPTACIÓN: 29 de Junio de 2020

¿Cómo abordar la diversidad de género en la educación física escolar? Una propuesta para la práctica

Gonzalo Seid¹

Resumen: Este ensayo discute sobre una problemática práctica a la que se enfrentan profesores de educación física: ¿cómo incorporar una perspectiva de género y abierta a la diversidad sexual en la educación física? Se reflexiona sobre prácticas habituales que expresan un modelo tradicional y estrecho de la actividad física que, entre otros aspectos cuestionables, refuerza roles de género estereotipados. Para superarlos, se sostiene que es necesario repensar y modificar prácticas. Diversificar las actividades físicas a realizar, alentar lógicas cooperativas en vez de competitivas y organizar agrupamientos flexibles en función de propósitos e intereses, entre otras orientaciones, pueden contribuir a producir alternativas más abiertas y respetuosas de la diversidad.

Palabras clave: didáctica; identidad de género, diversidad sexual, educación física

How to manage gender diversity in school physical education? A proposal for practice

Abstract: This essay discusses a practical problem faced by physical education teachers: how to incorporate a gender perspective and open to sexual diversity? There are some common practices that express a traditional and narrow model of physical activity that, among other questionable aspects, reinforces stereotyped gender roles. To overcome them, we argue that it is necessary to rethink and modify practices: to diversify physical activities to be carried out, to encourage cooperative rather than competitive logic and to organize flexible groupings according to purpose and interests, among other orientations, may contribute to produce new practices, more open and respectful of diversity.

Keywords: didactic; gender identity, sexual diversity, physical education

1. Introducción

Las clases de educación física son uno de los ámbitos donde se construye el género en la vida cotidiana de niñas y adolescentes en la escuela. Al interior de la institución escolar es habitualmente la única asignatura que tiene por objeto al cuerpo. En las clases de educación física se socializan niños y niñas en el dominio de ciertas “técnicas corporales” (Mauss, 1979) y se les transmiten de manera más explícita que en otras materias y, sobre todo, a través de la práctica, saberes sobre potencialidades corporales. En el presente ensayo se reflexiona en torno al género y las sexualidades centrándose en la educación física escolar. El

¹ Sociólogo y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Profesor universitario. Becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

interrogante que orienta la reflexión es ¿qué podría hacerse en este ámbito? Las respuestas posibles son múltiples, pues tanto desde el punto de vista de lo que se considera deseable como desde el punto de vista de la práctica y las estrategias de enseñanza de los docentes, la cuestión permanece abierta a distintas perspectivas y propuestas. El punto de partida es que no hacer nada —ignorar la cuestión de género— es hacer algo: reproducir estereotipos tradicionales cada vez más cuestionables.

En lo que sigue, se consignan nociones elementales sobre la categoría género y se identifican algunos problemas que conlleva una concepción tradicional de la educación física en términos de género. Finalmente, se presentan algunas ideas acerca de qué podría hacerse para transformar este ámbito formativo. Como este texto pretende interpelar a profesores de educación física no expertos en estudios de género, lectores especializados podrían encontrar muy elementales las primeras páginas, pero tal vez puedan resultarles más novedosas las propuestas hacia el final del artículo.

2. ¿Cómo conceptualizar el sexo y el género?

El concepto de género implica, en principio, la interpretación cultural del sexo biológico. A partir de la diferencia sexual entre varones y mujeres, el género consistiría en los significados, normas y roles en torno a lo masculino y lo femenino que socialmente se asignan a uno y otro sexo. Bajo la égida de las categorías de hombre y mujer naturalizadas, “cada persona se limita a alcanzar poco más, o incluso menos, de la mitad de su potencialidad humana” (Millett, 2010: 82). Esta primera manera de entender al género como algo distinto y separado del sexo ha contribuido, desde mediados del siglo pasado, a desnaturalizar diferencias y desigualdades social e históricamente construidas.

Así como en la teoría social conceptos como sistemas de estratificación o modos de producción remiten a las formas de organización históricamente variables de las desigualdades económicas, los feminismos han historizado también las formas de organización de las diferencias sexuales, caracterizándolas como sistemas de sexo/género (Rubin, 1986). El ajuste mutuo entre naturaleza y cultura en una sociedad y época determinada produce la diferencia sexual binaria entre varón y mujer. Tratar de distinguir qué parte de estas diferencias se debe a la naturaleza y qué parte a la cultura es un modo de

plantear la cuestión que lleva a un callejón sin salida, porque sexo y género son distinciones analíticas más que fenómenos separables en el plano de lo real.

Desde finales del siglo XX se ha propuesto dejar de pensar la categoría sexo como una realidad física determinada por la anatomía que precede al género, para empezar a concebirlo como una realidad que sólo puede ser pensada a partir de los significados del género. La noción de sexo ha pasado a ser entendida en algunas teorías feministas como una categoría política (Wittig, 2010) y la diferencia sexual como una interpretación cultural en sí misma (Butler, 2007). No puede afirmarse que los cuerpos posean una existencia significativa y esencial antes de la marca de su género. Las categorías de identidad como varón y mujer, que aparecen como origen y causa, son en realidad efecto de prácticas, discursos e instituciones sociales. “Lejos de desempeñar el papel fundador que se les atribuye, las diferencias visibles entre los órganos sexuales masculino y femenino son una construcción social que tiene su génesis en los principios de la división de la razón androcéntrica, fundada a su vez en la división de los estatutos sociales atribuidos al hombre y a la mujer” (Bourdieu, 2000: 20).

Al cuestionarse la idea de sexo-género como un sustrato previo, pasa a ser pensado como una actuación, un hacer que constituye la identidad. Desde esta nueva concepción, el género es performativo: consiste en prácticas reiteradas en las que se van conformando y resignificando los imperativos sociales de género. La identidad se construye performativamente por las mismas “expresiones” que aparecen como resultado de una esencia interior del género. El género supone acciones corporales que a fuerza de repetición crean retrospectivamente la apariencia de sustancia y de origen interior (Butler, 2007). Las identidades producidas de este modo son ficciones, pero ficciones eficaces, con efectos reales, porque generan prácticas.

Si bien los movimientos feministas y de diversidades sexuales han ganado enorme terreno en los últimos años, un riesgo es que los nuevos sentidos queden circunscriptos a ámbitos específicos como la academia y los activismos, mientras que la “ceguera de género” permanezca intacta en otros espacios. La capacidad de disputar políticamente en el plano de las prácticas puede ser una de las claves para que los avances se consoliden y puedan resistir mejor las reacciones conservadoras.

3. ¿Por qué la educación física tradicional afecta el derecho a la identidad de género?

Una concepción de la educación física que asume la existencia de varones y mujeres como algo natural es problemática. Antes que nada, porque ya resulta insatisfactorio sostener que existan sólo dos sexos. La existencia de la intersexualidad pone en cuestión el binarismo de la diferencia sexual incluso para quienes piensan que el sexo es un hecho biológico previo a toda significación cultural. Luego, porque a aquellas personas cuya identidad de género no se ajuste a una de estas dos categorías o no coincida con la categoría que se atribuye a su cuerpo, como transexuales y transgénero, tampoco se les ofrece un ámbito donde sea respetada su identidad. Pero hay otra razón: la diferencia sexual no es entre iguales, el sistema sexo-género se basa en la dominación masculina. El varón (masculino, heterosexual, etc.) es el modelo de ser humano que se toma como norma. “El patriarcado busca irreflexivamente la norma en el varón (de no ser así, podría parecernos plausible considerar la conducta «femenina» activa y la conducta «masculina» hiperactiva o hiperagresiva” (Millett, 2010: 81). Por lo tanto, una educación física que no cuestione los roles tradicionales de género y la arbitrariedad cultural de la división varón-mujer, estaría tomando las características que se atribuyen a los varones como modelo. La agresividad, la fuerza, la valentía, etc. que la construcción del género alienta y hace ver en los varones, serán consideradas superiores con respecto a la suavidad y la “gracia” asociada a lo femenino.

Si las clases de educación física separasen varones y mujeres en distintos grupos, se estaría asumiendo y naturalizando la existencia de dichas categorías dicotómicas, con todo lo que conlleva. Pero el asunto no se resuelve simplemente reuniendo a todos en una misma clase “mixta”. Demasiado a menudo una actividad tradicional —como lanzar una pelota en un deporte de equipo— haría destacar a los varones —por ejemplo, en fuerza o habilidad—. Mediante la repetición de acciones y situaciones de este tipo, no quedaría más opción que rendirse ante la supuesta evidencia de una innata superioridad física masculina. Se produciría entonces un efecto de ratificación y de justificación de la diferencia socialmente establecida entre los sexos. Separar nuevamente varones y mujeres —o bien ciertos artilugios que a veces se implementan, como contar dobles los goles de ellas— en vez de resolver el problema lo acentuarían.

La separación de grupos en varones y mujeres no pocas veces será demandada por los propios niños y jóvenes. Algunos varones se sentirían más libres para ser más rudos y algunas mujeres se sentirían más cómodas y menos desvalorizadas. Para los profesores de educación física probablemente también sea esto lo más cómodo. El grupo de varones probablemente pedirá jugar al fútbol u otro deporte considerado como masculino y muchas mujeres querrán hacer cualquier otra actividad menos esa, preferentemente fuera de la mirada masculina. Algunos varones querrán transformar en un reto competitivo cualquier actividad —como trotar o hacer abdominales— aunque no sea esa la consigna del docente. Parece haber sobrados argumentos para separar por sexo: ¡los niños lo piden! ¡las niñas protestan cuando están juntos! exclamaría un profesor al que se interrogue sobre el asunto. ¿Todes? Tal vez no, pero probablemente una mayoría.

En esta situación hipotética, nuestro profesor, al que podemos imaginar además sobrecargado de trabajo en varias escuelas de contextos vulnerables, argüirá que, si bien considera que los valores de inclusión y respeto de la diversidad sexual son importantes en los propósitos de su asignatura, cuando está al frente de una clase no tiene tiempo para perder en disquisiciones conceptuales sobre la construcción del género. Tiene que resolver situaciones prácticas y casi siempre lo más práctico —pragmático y cómodo— es mantener a varones y mujeres separados. Nos podría admitir que eventualmente alguna que otra mujer habilidosa pide jugar al fútbol con los varones y algún varón se niega a participar de ese deporte. En tal caso, a ella se le puede ofrecer una alternativa o permitir que a veces juegue con los varones y a él se le puede dejar que se quede a un costado del campo de juego. La mayoría parece estar conforme con las cosas como están. Los diferentes, los rares, se toman como casos particulares y si no se logra integrarlos, después de todo se pensará que son ellos mismos los que no quisieron adaptarse.

Sin embargo, la mayoría podría no ser tal si se mira el asunto desde otro ángulo. Tal vez algunas de las que a los ojos del profesor y de los demás compañeros forman parte de la mayoría, en realidad internamente experimenten cierto malestar con el tipo de actividades que se les proponen según la categoría sexual que se les atribuye. Algún varón de los que juega al fútbol en realidad puede que participe a su pesar, no por el deseo de jugar que se asume casi universal para los varones, sino para no sentir la humillación de no estar a la altura de lo que se espera para su honor masculino si permaneciera fuera de él, como las

mujeres y los raros que no juegan. También podría haber algunos otros que no experimentan como una imposición jugar el deporte socialmente significado como masculino, pero preferirían la gimnasia artística o juegos con aros, sogas y patines. Por último, algunos otros pueden que desconozcan ciertas actividades físicas que no se les ha alentado a experimentar pero que podrían estar entre sus predilecciones tanto o más que el fútbol —o el rugby, o el deporte significado como masculino que fuere—².

4. ¿Qué alternativas de educación física podrían ser más adecuadas para la expresión de la diversidad sexual y de género?

Los significados de género socialmente atribuidos a las actividades, los objetos y los cuerpos sexuados no pueden cambiarse a voluntad. Por lo tanto, la educación física, como cualquier otro ámbito de actividad está condicionada y permeada por las clasificaciones de sexo-género. Ahora bien, así como la reproducción de divisiones y estereotipos es hasta cierto punto inevitable en determinadas condiciones sociales, en toda actividad humana también se producen nuevos significados y siempre existe algún margen de libertad para desplazar las normas de género tradicionales y dar lugar a nuevas maneras de vincularse y experimentar el cuerpo, el género, la sexualidad. Si actualmente se entiende que la identidad de género se construye performativamente, mediante prácticas repetidas que producen aquello que se asume que existe desde antes, las clases de educación física, por tratarse de una asignatura escolar que tiene al cuerpo por objeto, pueden considerarse como un ámbito primordial dentro de la escuela en la construcción performativa del género.

Se pueden identificar varios sesgos en la educación física tradicional:

- Reducir la actividad física y las innumerables actividades corporales a unos pocos ejercicios y deportes.
- Privilegiar el deporte competitivo sobre otros contenidos formativos.
- Reducir la variedad de deportes existentes a unos pocos ofrecidos, fuertemente generizados en sus significados —lo que lleva a separar los practicantes según sexo—.

La reducida oferta de actividades para que realicen niños y jóvenes dificulta la integración de la diversidad, lleva a hacer encajar a la fuerza la variedad de habilidades e intereses en

² Para tener una imagen mental de la distribución por género de los deportes, véase el plano factorial de distribución de prácticas deportivas en Argentina en Gómez Rojas, Grinszpun y Seid (2012).

unas pocas actividades, que además suelen tener significados de género muy definidos. Las potencialidades corporales de los seres humanos no pueden desplegarse en tan estrechos márgenes. La diversidad sexual y de género no debería ser una frase hecha políticamente correcta o un mero eufemismo. Tomar en serio la diversidad sexual y de género implica asumir que se trata de diversidad de subjetividades humanas, que no se reducen a hombre o mujer, incluso para quienes se definan como tales.

Un mismo individuo, una misma sustancia, puede ser el lugar de múltiples procesos de subjetivación (...) A la inmensa proliferación de dispositivos que define la fase presente del capitalismo, hace frente una igualmente inmensa proliferación de procesos de subjetivación. Ello puede dar la impresión de que la categoría de subjetividad, en nuestro tiempo, vacila y pierde consistencia, pero se trata, para ser precisos, no de una cancelación o de una superación, sino de una diseminación que acrecienta el aspecto de mascarada que siempre acompañó a toda identidad personal (Agamben, 2011: 258).

Las subjetividades se hacen en la práctica, en las actividades permanentemente realizadas. Las actividades que suponen un uso intensivo del cuerpo, donde las energías se concentran específicamente en las capacidades físicas como un fin en sí mismo, son centrales en la constitución de subjetividades. Las actividades físicas podrían ser una oportunidad de transformar, de desnaturalizar, de tomar conciencia de lo no percibido. Dejar hacer lo que les niños ya conocen y suponen que es lo que les gusta no constituye ningún desafío significativo. Más bien, por la crianza en el marco de un sistema determinado de sexo-género, la mayoría tenderá a ajustarse al rol que se le asigna y una minoría experimentará la humillación y el lugar de lo invivible. La existencia de comportamientos estereotipados según género ni se puede ignorar ni se debería reforzar.

Las relaciones, prácticas y discursos mediante las cuales niños y jóvenes construyen sus identidades de género están permeadas por la familia, la escuela y otras instituciones. Las posibilidades de lo que puede hacerse y lo que no en una clase de educación física están también atravesadas por tradiciones educativas, currículos oficiales, proyectos institucionales, disponibilidad de recursos materiales, contextos sociales. La disponibilidad de recursos materiales y organizativos de las instituciones escolares es un primer pre-requisito para que puedan realizarse nuevas prácticas y actividades en las clases de educación física. Aun con todos estos condicionamientos —o precisamente a través de las múltiples determinaciones— le docente siempre puede generar propuestas de actividades innovadoras. El rol docente es decisivo: aunque no sea suficiente, es una condición necesaria. Le docente con una concepción tradicional, prejuiciosa, estereotipada o poco sensible a la diversidad sexual y de

género, poco o nada podrá ofrecer para contribuir a la integración y a hacer efectivo el derecho a la identidad de género. Por ende, la formación de los docentes en una perspectiva de género crítica es otro pre-requisito de cualquier propuesta en esta línea.

Para transformar la educación física es necesario desplegar la imaginación y abrir el campo de posibilidades de lo que puede hacerse. Las posibilidades de actividades y movimientos corporales son innumerables. Tal vez con los niños más pequeños las propuestas de juegos sean más creativas e inclusivas que las propuestas más circunscriptas a los deportes competitivos ofrecidas a los de mayor edad y a los adolescentes. El ideal al que debería tenderse es que, en principio, todos experimenten una amplia gama de posibilidades de actividad física, que todos al menos una vez en sus vidas prueben incluso aquello que les resulte menos placentero, menos cómodo para sus disposiciones y preferencias subjetivas. En definitiva, que todos conozcan la variedad de posibilidades de movimientos, de ejercicios físicos, de disciplinas, de deportes y también de actividades con finalidades que trascienden la actividad física pero la requieren. La diversidad de actividades debería abarcar desde ejercicios para trabajar un músculo específico hasta ritmos de baile, pasando por infinidad de juegos y deportes. Como en el resto de las asignaturas, en educación física cada clase debería aprenderse algo nuevo. En general no es esto lo que ocurre sino lo contrario: típicamente unas pocas clases se destinan a mostrar un ejercicio o un deporte y el resto a repetirlos.

Existiendo tantos ejercicios físicos no podemos permitirnos que las clases de educación física, por ejemplo, para un grupo de varones, se reduzcan durante todo un ciclo lectivo, o incluso durante toda la vida escolar, a trotar, abdominales, flexiones y fútbol. Además de conocer y practicar distintos ejercicios, es importante que los niños y jóvenes tomen conciencia de lo que están haciendo, que se les transmitan algunos saberes científicos que permitan comprender toda la complejidad que encierran los movimientos que realizan. El conocimiento teórico y el práctico no deberían separarse de manera tan tajante. La clase de educación física debería ser también una clase sobre ciencias naturales, biología, anatomía, cuidado de la salud, nutrición, etc. y estas últimas deberían ser clases con educación física, deberían poner en práctica y ejemplificar con acciones corporales lo que se aprende. ¿Cómo se habrá llegado a enseñar por separado a ejecutar un movimiento en clases de educación física y a conocer de manera exclusivamente teórica el funcionamiento muscular en una clase de ciencias naturales? Esta separación tajante empobrece la comprensión y la desvincula de la

práctica. No pocas veces un estudiante puede conocer el nombre de los músculos y los huesos, pero no poner ese conocimiento en relación con el movimiento corporal, porque estas cuestiones se aprenden aisladas, en momentos distintos y sin siquiera referirlas mutuamente.

Claro está que superar realmente esta disociación excede a las clases de educación física y todo el cronograma escolar debería reorganizarse. Con una o dos clases a la semana de educación física —si no llueve— el tiempo es insuficiente y por eso los profesores tratan de aprovecharlo al máximo para que niños y jóvenes compensen el sedentarismo que la escuela promueve el resto del tiempo. Un aprendizaje significativo e integrado de técnicas corporales y conocimientos teóricos insumirá mucho tiempo, pero valdría la pena intentarlo.

Aprender los fundamentos teóricos de los ejercicios físicos les permitiría además ganar autonomía a los estudiantes: tornarse capaces de darse a sí mismos un plan de actividades —por ejemplo, contemplando que deben incluirse ejercicios aeróbicos y anaeróbicos, trabajarse equilibradamente distintos grupos musculares, combinarse ejercicios complementarios, etc.— El aprendizaje de ejercicios físicos no puede reducirse a ejecutar lo que ordena el docente. Los niños y jóvenes deben aprender a planear por sí mismos cómo concertar los ejercicios adecuadamente y adaptarlos a sus necesidades.

Lo mismo cabe decir para los deportes. Debería haber una iniciación deportiva en múltiples y variados deportes. ¿Cuántas disciplinas olímpicas resultan absolutamente ajenas e incluso desconocidas para niños y adolescentes? Seguramente algunas no podrán practicarse por limitaciones materiales, pero podrían ser iniciadas en muchas otras, enseñárseles sus fundamentos básicos y despertárseles el interés por practicarlas. Los niños tienen una gran capacidad de aprendizaje. Que algunos profesores piensen que lo único que puede resultarles placentero es hacer un determinado deporte —“¡Lo que quieren los hombres es nada más jugar a la pelota!”— como si no pudieran interesarse por cualquier otra actividad que aún desconocen, revela falta de imaginación o adaptación a la costumbre y a las limitaciones materiales. Argumentar que los varones juegan al fútbol en todas las clases porque es lo que ellos quieren, tiene tan poco sentido como que un profesor de literatura argumente que sólo leen todo el año un mismo *best seller* porque es lo único que les gusta. Seguramente habrá que tomar en cuenta esas predilecciones y permitirles realizarlas, pero con una propuesta pedagógica que lo respalde, para que aprendan algo nuevo y desarrollen sus capacidades, no para que permanezcan estancados en su desarrollo cognitivo y corporal.

Hasta aquí hemos mencionado algunas de las formas en que podría expandirse el horizonte de lo que actualmente se hace —de manera limitada— en las clases de educación física: ejercicios y deportes. Pero hay muchas otras actividades físicas. Bailar es una de esas actividades que raramente se incluyen en las clases de educación física y en esto la marca de género es evidente. Bailar es una actividad asociada a lo femenino. Muchas mujeres y muchos varones con identidades de género que se alejan de la masculinidad hegemónica sentirían que las destrezas que los distintos ritmos de baile requieren se ajustan mucho mejor a sus disposiciones corporales que los deportes competitivos. Pero también muchos varones masculinos y heterosexuales descubrirían el placer que puede proporcionarles una actividad que hasta ahora les ha estado prácticamente vedada, que irracionalmente se les niega casi como un tabú.

También existe toda una serie de actividades y disciplinas físicas que apuntan a desarrollar otras capacidades, como la flexibilidad o la relajación —por ejemplo, el yoga o el taichí— o que apuntan a afinar las coordinaciones motrices y el equilibrio —como la acrobacia— o que se sitúan más cerca de lo artístico —como la expresión corporal— o simplemente actividades que requieren una actividad física intensa pero tienen finalidades prácticas —labores de jardinería, armado o construcción de objetos voluminosos, exploración de ambientes naturales, etc.— Sólo pensar en que algo de estas actividades pudiese ser aprovechado para enseñarse en la educación física escolar lleva a imaginar nuevas posibilidades y a entender el sesgo de género que tienen las actividades competitivas que se privilegian en la enseñanza. El modelo de la masculinidad competitiva y agresiva como norma es el que está presente en la selección de qué actividades son más valiosas y dignas de ser enseñadas en la escuela. No se trata de las propiedades intrínsecas de los deportes o las actividades físicas, sino de los significados socialmente atribuidos, de los usos y modos de practicar dichos deportes, de quiénes son entrenados para ser capaces de afrontar sus exigencias y quiénes son desalentados. En suma, todo el sistema sexo-género está presente en los criterios de selección de las actividades que se realizan, en la valoración de su importancia y en la exclusión de lo que se juzga irrelevante. Hay un universo demasiado grande de actividades físicas que queda fuera de la vista de la educación física convencional.

Cuando los estudiantes han tenido oportunidad de conocer una buena parte de la variedad de actividades, recién entonces hay algún fundamento para creer que se les deja elegir. Los

gustos, las predilecciones personales, pero también las destrezas, deberían estar en la base de alguna o varias elecciones de actividades para que cada una desarrolle en mayor profundidad. Entonces podrían formarse grupos según afinidades y predilecciones, grupos diferenciados por lo que hacen, por la actividad o propósito, no por lo que se considera que son esencialmente sus miembros. Los agrupamientos deberían ser por intereses, no por categorías preestablecidas de sexo. Poner esto en práctica requiere condiciones a nivel de cada institución escolar y probablemente de coordinación interescolar. Idealmente deberían agruparse individuos que desean especializarse en determinada disciplina o deporte, reuniendo alumnos de varios cursos, de varias escuelas, eventualmente de cierta variedad etaria. Mediante agrupamientos por intereses, la función sociabilizadora de la actividad física y del deporte se vería potenciada, pero sobre todo se evitaría forzar a muchos a realizar actividades que por los significados que socialmente se les atribuyen, implican una imposición que violenta las identidades de género y les impide desarrollarse en determinadas direcciones. No se trata solamente de que las actividades que cada uno realice sean en lo posible de su agrado —algo que debe ser tomado en cuenta, pero que no puede ser en sí mismo un criterio de lo que debe ser enseñado—, sino también de dar lugar al desarrollo de potencialidades individuales y grupales. La flexibilidad en la conformación de distintos grupos, que pueden cambiar de acuerdo a las actividades que se realicen y a las mutaciones de los intereses individuales, ayudarían a descubrir que las identidades no son fijas, que distintos grupos suponen distintas finalidades, interacciones y capacidades combinadas de sus miembros, todo lo cual hace a una potencialidad grupal en la que se inscriben las potencialidades de desarrollo individual.

Las diferencias en fuerza, habilidades motrices, coordinación de movimientos, dominio corporal, etc. deberían ser manejadas con atención y discreción por parte del docente, evitando remarcarlas. Si se expone al menos hábil a una competencia, de ello no puede resultar sino el refuerzo de la desventaja y el sentimiento de vergüenza. Si, en cambio, se combinaran inteligentemente las habilidades, las diferencias podrían aprovecharse para el proceso de aprendizaje y complementarse. Las actividades tienen que estar cuidadosamente planificadas y reguladas para que los desenvolvimientos espontáneos de los jóvenes no refuercen desigualdades y para que las diferencias observadas sean interpretadas como tales y no como expresiones de desigualdades naturales. Si los varones más habilidosos y seguros de

sus habilidades para determinado tipo de actividades —que normalmente se asumen como las únicas que importan— son a la vez —y por ello mismo— los más extrovertidos, cuando se pregunte a todo el grupo qué prefieren hacer, probablemente sus voces se impondrán. Los profesores deberían pensar permanentemente estrategias que contemplen la diversidad y compensen las asimetrías de poder en los grupos debidas a atributos individuales, etiquetamientos, liderazgos, etc. proponiendo actividades más en línea con los intereses de aquellas personas que se alejan de los roles de género dominantes.

Parece también necesario un cambio en el punto de vista respecto a las estrategias didácticas. Sin menoscabo de la autoridad pedagógica de los profesores, los alumnos deberían ser alentados a cooperar entre sí y a enseñarse mutuamente. Los cambios de roles entre alumnos, dependiendo de cada actividad y de los talentos individuales, podrían facilitar el aprendizaje, haciendo que cada uno transmita a los demás aquello que mejor sabe hacer. Cuando alguien se destaca haciendo determinada actividad, el reconocimiento que merece no debería concedérsele exclusivamente a través de la competencia con los demás, sea la que ocurre en el marco de un juego competitivo o la que tiene lugar espontáneamente mediante comparaciones y valoraciones, tan habituales en muchos niños y adolescentes y que tienden a producir etiquetamientos ignominiosos para muchos. El reconocimiento de la destreza individual podría subordinarse a un transitorio rol de instructor de determinado ejercicio o actividad, de modo tal de involucrar a la persona más aventajada con una destreza en que los demás también la desarrollen. En vez de que el reconocimiento de alguien dependa de medirse con los demás y de que el resto logre menos que él, debería tratar de ligarse su propio reconocimiento a su capacidad de compartir lo que sabe hacer. En suma, procurar que las relaciones solidarias primen sobre la lógica de la competencia.

Para promover un cambio en el sentido de mayor aceptación e integración de la diversidad, se requiere un cambio en las prácticas. No puede esperarse la empatía y la toma de conciencia sólo a partir de la enunciación de los valores abstractos en el discurso del profesor. La toma de conciencia se logra a partir de la acción previa en situaciones prácticas. La diversificación de las actividades que se realizan favorecería que cada uno tenga ocasiones para experimentar tanto aquello que es capaz de hacer hábilmente como de sentir sus limitaciones y dificultades. Esto debería ayudar a romper con la interpretación de las diferencias en clave asimétrica de superior e inferior, para pasar a entenderlas como

habilidades distintas y complementarias en un plano de igualdad. Al exponer a todes a experimentar sus propias fortalezas y limitaciones, cada une debería volverse más capaz de percibir con empatía las características de los demás.

Las actividades y juegos no competitivos son especialmente importantes al plantear situaciones en que el objetivo común del grupo sólo se logra con la contribución de cada une. Los roles rotativos, que les profesores deberían asignar, también pueden funcionar en el mismo sentido, evitando la cristalización de liderazgos individuales que se naturalizan y llevan a esencializar las identidades subjetivas. Los roles deberían ir cambiando y podrían ser asignados al azar o por le docente, para romper con las formas de organización “espontáneas” que llevan a reforzar roles preexistentes y estereotipados. Por ejemplo, si en un campamento la actividad es armar la carpa, aunque la tarea sea colectiva, serán probablemente los que tengan determinados atributos personales —por ejemplo, algunos varones— quienes asuman el liderazgo “naturalmente”. Si, en cambio, se capacita especialmente a alguien —por ejemplo a una niña— para la actividad, se puede asignarle el rol de conducir al equipo para que trabajen bajo su coordinación. Si, por una parte, debe darse la libertad para que cada une desarrolle sus potencialidades en la línea de sus intereses y capacidades, por otra parte, debe estimularse que cada une se desarrolle también en direcciones distintas a las que espontáneamente tiende.

5. Conclusión

La idea que hemos tratado de defender en este ensayo puede sintetizarse del siguiente modo. Como la identidad de género se hace en la práctica, en los distintos ámbitos de actividad, y no es una esencia interior y preexistente, la educación física debería transformarse para posibilitar que el derecho a la identidad de género y la integración de la diversidad no sean sólo bellas palabras. La concepción tradicional, estrecha y generizada sobre qué actividades físicas deberían ser enseñadas está en la base de prácticas que refuerzan los roles de género estereotipados y que funcionan como ratificación de las categorizaciones de género que la dominación masculina impone. Diversificar las actividades físicas a realizar, alentar lógicas cooperativas en vez de competitivas, organizar agrupamientos flexibles en función de propósitos e intereses ¡y no de categorías sexuales!, junto a las condiciones institucionales y subjetivas adecuadas de la escuela y les profesores, pueden contribuir a que muchos de los significados tradicionales y opresivos de género que se producen y reproducen

en la educación física —como en tantos otros ámbitos— sean desplazados por nuevos sentidos, más inclusivos e igualitarios, orientados hacia un horizonte más abierto a la diversidad.

El objetivo final de la revolución feminista no debe limitarse a la eliminación de los privilegios masculinos, sino que debe alcanzar a la distinción misma de sexo; las diferencias genitales entre los seres humanos deberían pasar a ser culturalmente neutras (Firestone, 1973: 20).

Bibliografía

- Agamben, Giorgio. (2011) “¿Qué es un dispositivo?”. *Sociológica*, año 26, número 73.
- Bourdieu, Pierre (2000) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, Judith (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Madrid: Paidós.
- Firestone, Shulamite (1973) *La dialéctica del sexo*. Madrid: Kairos.
- Gómez Rojas, Gabriela, Grinszpun, Marcela, y Seid, Gonzalo (2012). “Clases de deporte y deportes de clase: la distribución de los gustos y prácticas deportivas en el espacio social”. Ponencia en *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata, Argentina.
- Mauss, Marcel (1979) *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- Millett, Kate (2010) *Política Sexual*. Madrid: Cátedra.
- Rubin, Gayle (1986) “El tráfico de mujeres. Notas sobre la “economía política” del sexo”. *Nueva Antropología*, Volumen VIII, Nro. 30. México.
- Wittig, Monique (2010) *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.