



Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de La Pampa

2004

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA

***“Valores y conceptos de género
asociados a las elecciones
deportivas de las adolescentes
pampeanas. Un estudio
exploratorio en la ciudad de
Santa Rosa (2002).”***

Mariana Fontana

● Año 2003

SUMARIO

Valores y conceptos de género asociados a las elecciones deportivas de las adolescentes pampeanas. Un estudio exploratorio en la ciudad de Santa Rosa (2002).

Tesista: Mariana Fontana: mfontana@cpenet.com.ar

Director: Mirna Girolimini: mgirolimini@psi.uba.ar

UNLPam - Año 2003.

El presente estudio de campo se propuso explorar las construcciones sociales acerca de la relación *cuerpo, género y deporte*, a partir de la lógica que da coherencia a los discursos de un grupo de adolescentes pampeanas (=43). La lógica de la diferencia biológica y sexual, reproducida en los sistemas de clasificación binaria; y la lógica de la referencia, que introduce en el sistema cultural el lugar de las relaciones sociales y de poder. Bajo este supuesto, se echó una mirada a las argumentaciones que sostienen al deporte como reducto masculino y que restringen los grados de libertad de la mujer para abrir el abanico de elecciones y participar en forma continua en el mundo deportivo.

A partir de una metodología cualitativa de diseño descriptivo, se accedió a los actores sociales a través del modelo de entrevista semidirigida, encontrándose entre otros resultados, que:

-emergen los estereotipos sexistas que proyectan rechazo hacia las prácticas que exigen *vigor, fuerza y contacto físico*. Se eligieron como deportes femeninos: la *gimnasia, la danza y el voley*, siendo el concepto ordenador de la representación la *condición de agresividad*, cualidad adscripta al dominio masculino y asimilada a tipificaciones de liderazgo, autonomía, audacia, extroversión y desempeño grupal; con su correlato en la vida adulta en el protagonismo laboral masculino.

-otro núcleo conceptual es la significación del deporte como instrumento para alcanzar un *ideal de belleza corporal femenina*, pudiendo revelar la posición psicológica del género y la falta de poder simbólico para no depender de la mirada del otro; o la fascinación de la época por un cuerpo joven, convertido en la carta más importante de presentación de la identidad, bajo un sistema de códigos que no se centra en un objetivo ideológico, sino en una máscara, en un look que lleve al éxito social.

-se vio el importante grado de incidencia que la biografía deportiva de los padres tiene en sus hijas, ya que la mayoría de las adolescentes que no llevan a cabo actividades físicas extra curriculares o no se pueden proyectar al futuro desarrollándolas, cuentan con padres que abandonaron tales prácticas después de la educación formal.

-se constató que un alto número de adultos en las familias no practica deportes en la actualidad: madres=83% y padres=64%; resultando más significativo al tratarse de un grupo de adultos-jóvenes. Se induce que el deporte como *habitus*

no ha logrado entrar en la red de significaciones que hacen a la calidad de vida y la salud; y que, en ese aspecto, la Educación Formal estaría fracasando.

Buscar el sentido que tienen las prácticas deportivas para el género, nos lleva a iluminar el proceso de *objetivación y naturalización* por el que las significaciones se tornan realidades concretas. Como la actividad física y deportiva significa educación, salud y participación social, constituye un bien cultural y un derecho de todas las personas.

Me gustaría expresar mi agradecimiento y aprecio a la Lic. Mirna Girolimini, por su asesoramiento y aprobación durante la elaboración de este trabajo y por las horas dedicadas para que este estudio pudiera ser posible.
A la Lic. Edith Vivona por su afecto y valoración profesional de esta tesis.
Por último, un especial agradecimiento a mi familia y a Diego, por su estímulo durante la producción de este trabajo y en el transcurso de mis estudios.

ÍNDICE

1. OBJETO DE ESTUDIO.....	5
1.1. Motivaciones personales y vinculación del tema con el campo profesional.....	5
1.2. Definición del problema y objetivos de la investigación.....	6
2. METODOLOGÍA.....	8
2.1. Premisas teóricas básicas.....	8
2.2. Diseño, técnicas y fuentes de información.....	9
2.3. Anclaje, universo y muestra del estudio.....	10
2.4. Tratamiento de los datos y dirección de análisis.....	12
3. REFERENCIAS LITERARIAS Y CIENTÍFICAS.....	15
4. LINEAMIENTOS TEÓRICOS GENERALES.....	19
Introducción.....	19
4.1. Significados culturales, procesos de socialización y <i>habitus</i>	20
4.2. Familia, identificaciones adolescentes y construcción de una identidad de género.....	25
4.3. Representaciones sociales, estereotipos de género y tipificación de prácticas cotidianas.....	29
5. ADOLESCENTES PAMPEANAS, REPRESENTACIONES DE GÉNERO Y ELECCIONES DEPORTIVAS.....	33
Introducción.....	33
5.1. Patrones de comportamiento sexista identificados en las prácticas de la Educación Física.....	34
5.2. Actitudes, conceptos y valores, transferidos a los tipos de deportes.....	40
5.3. Ideología familiar acerca de la calidad de vida y el deporte.....	50
5.4. Currículum y roles <i>generizados</i> en el juego, el deporte y el trabajo.....	56
CONCLUSIÓN.....	64
BIBLIOGRAFÍA.....	70

1. OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Motivaciones personales y vinculación del tema con el campo profesional:

Como profesora de educación física, a lo largo de mi experiencia docente, he podido observar que las adolescentes reiteran determinadas elecciones deportivas y que el abanico de las mismas es más cerrado que el de los hombres. Al conversar con ellas, noté que dichas opciones quedaban asociadas a preconceptos sobre lo aceptado socialmente como práctica femenina. Particularmente en el caso del básquet, que coordinara en un club deportivo, llegué a visualizar que el mismo, siendo uno de los deportes más populares de la provincia, era resistido por las adolescentes mujeres.

Buscando comprender los factores culturales de género que interactúan en la relación oferta-demanda de deportes en el medio social en que me desenvuelvo, y a su vez, interpretar la diferencia de intereses deportivos en las adolescentes de modo que los programas curriculares que diseñamos en las escuelas y en los clubes resultasen ajustados a sus expectativas, logrando que nuestro posicionamiento docente sea crítico frente a los estereotipos de género; es que comencé el presente estudio con los siguientes interrogantes: *¿por qué la oferta de deportes es más restringida y uniforme para las mujeres que para los hombres?; ¿qué percepciones, imágenes y valores asocian las adolescentes a la práctica deportiva seleccionada?; ¿qué mandatos familiares sirven de orientadores para tipificar algunos deportes de convenientes y otros ser excluidos de sus preferencias?; ¿cuál es la biografía de prácticas deportivas y cuidados del cuerpo de sus padres?; ¿de qué manera esta ideología familiar se reproduce en los hijos?; ¿en qué medida las adolescentes discriminan por moda, contagio grupal y hábitos familiares?; ¿es que las pautas de conducta instituidas en los procesos de socialización, obedecen a patrones comunes en una relación de continuidad entre juego, deporte y trabajo?*

Para responder a estos interrogantes se entrevistó a un grupo de adolescentes mujeres (= 43) y a sus familias, inscriptas en el Sistema de Educación General Básica 3, de una Unidad Educativa de la ciudad de Santa Rosa. Dicha institución cuenta con una Escuela Deportiva que desarrolla sus actividades fuera del horario escolar para todo el alumnado del establecimiento. Los deportes que se practican son; para varones: fútbol, básquet y voleibol; y para las mujeres: voleibol.

Como herramienta técnica y conceptual del *enfoque psicosocial*, apropiada al abordaje de esta problemática, se consideró a las *representaciones sociales* ya que constituyen un sistema de interpretación de la realidad y de orientación de los comportamientos, toman un carácter de mediación entre el individuo y su medio, así como entre los miembros de un mismo grupo. Las representaciones intervienen directamente en la posición a tomar, reproducen igualmente un sistema de expectativas, definen lo lícito, tolerable o inaceptable en un contexto social específico. El análisis de sus contenidos; *las actitudes, creencias, valores, imágenes e*

informaciones, a través de los relatos de las adolescentes consultadas, me permitió acceder a los significados velados y a los criterios ideológicos que sustentan la clasificación de “deportes femeninos y masculinos”, con el fin de guiar la docencia hacia oportunidades que amplíen los grados de libertad.

De acuerdo a las funciones básicas de la representación social para los autores Jodelet (1986), Ibáñez (1988), Ghiso (2000), la función *cognitiva de integración de la novedad*, la función de *interpretación de la realidad* y la función de *orientación de las conductas y las relaciones sociales*; el enfoque de las mismas en el marco experimental, ha demostrado ampliamente el lazo que existe entre el sistema de interpretación que estas proporcionan y las conductas que guían. Capaz de resolver y expresar problemas comunes, transformados en código, en lenguaje común; este sistema servirá para clasificar a los individuos y a los acontecimientos, para constituir tipos respecto a los cuales se evaluará a los otros individuos o a los otros grupos¹.

1.2. Definición del problema y objetivos de la investigación:

La investigación interrogó la relación existente entre el comportamiento adolescente desde una visión de género y los hábitos deportivos en la provincia de La Pampa. De modo que este trabajo de perspectiva psicosocial, se sitúa en un atravesamiento particular, entre pautas de género culturalmente establecidas y los habitus familiares acerca de la calidad de vida y del cuidado del cuerpo que estarían influyendo en el comportamiento deportivo actual de las jóvenes.

Para abordar este objeto de estudio se consideraron aportes de líneas teóricas sociológicas, psicológicas y propiamente psicosociales. De esta forma, el *imaginario social* que se construye en torno al deporte, los significados atribuidos al mismo y sus vínculos con las pautas de género; nos permite leer la conformación simbólica del mundo social que lleva a la reproducción de las divisiones de género actuadas en la distribución de las prácticas deportivas. Asimismo, aquellas que hablan de la familia y la escuela como instituciones jerárquicas productoras de *habitus* y el cómo se instituyen las *identidades* adolescentes al interior de los lazos de poder y de verdad acerca del género.

El objetivo general que guió este trabajo fue: *analizar las representaciones sociales de las adolescentes pampeanas respecto a los estereotipos de género vinculados al deporte.*

De acuerdo a las *dimensiones emocional, cognitiva y valorativa* de las representaciones, se desagregaron los objetivos específicos:

- Diferenciar las imágenes y valores que las adolescentes transfieren a los tipos de deportes practicados mayoritariamente por mujeres y varones en su medio social.
- Caracterizar los contenidos educativos sobre la actividad física que la familia y la escuela promueve para ambos sexos.

¹ ISAZA LUZ Y SALINAS MARTA (2002, Noviembre). *Una aproximación a las representaciones sociales sobre la justicia en el marco de la escuela*. Revista IRICE. 79-110.

- Reconocer como opera el poder simbólico en el espacio escolar de la educación física a través de las representaciones naturalizadas acerca de la identidad de género y deporte.
- Identificar los mandatos familiares que estarían interviniendo en las elecciones deportivas de las adolescentes.
- Describir el habitus primario que porta la joven acerca del cuidado de su cuerpo y la ideología del deporte asociada a la calidad de vida.
- Inferir las pautas sexistas que actuarían en la relación de continuidad entre juego, deporte y trabajo, en las familias del grupo de estudio.

2. METODOLOGÍA

2.1. Premisas teóricas básicas:

Durante la infancia y la adolescencia se desarrollan las bases de la personalidad de modo que la inscripción simbólica temprana de capacidades cognitivas, emocionales y sociales diferenciadas con relación al género, sobrevendrá en ideologías por las que mujeres y hombres adultos limitarán sus respectivas experiencias y reproducirán estereotipos en las nuevas generaciones.

Si las diferencias biológicas no se traducen naturalmente en estigmas individuales sino a través de sistemas de significados construidos socialmente, cabe preguntarse cómo se institucionaliza esta diferencia y qué atravesamientos de poder instaaura para limitar el potencial psicofísico de la adolescente al excluirla de una amplia gama de prácticas deportivas.

Sabiendo que la desigualdad entre los géneros no se expresa en las posibilidades de acceso a los sistemas educativos sino en “cómo se educa a niños y niñas”, es dable indagar sobre las correlaciones entre los roles de juego instituidos en la niñez (activo, expansivo, audaz, fuerte, impulsivo e inteligente para el varón; y pasiva, prolija, intuitiva, delicada, afectiva, suave y cooperadora para la mujer), junto al posicionamiento del adolescente frente a las prácticas deportivas, así como su proyección actitudinal en el mundo del trabajo.

Si se reconoce con Bonder y Kantor (1993) que aunque parezca igualitaria y neutral la escuela, al igual que cualquier institución social, reproduce pautas culturales discriminatorias; se debe aceptar que los cambios de los roles fijos asignados a cada sexo trae aparejado ventajas individuales y colectivas.

Específicamente en la disciplina Educación Física, las autoras han estudiado que la desventaja de las niñas y adolescentes en cuanto a la cantidad, calidad y resultados de la educación física escolar y extraescolar, sigue siendo notable. Si bien la mujer accede hoy al deporte con menor riesgo de sanción social que en el pasado, lo deportivo sigue siendo un ámbito esencialmente masculino.

La práctica deportiva femenina es más reconocida y aceptada cuando se trata de disciplinas vinculadas a lo artístico y al cuidado del cuerpo. En cambio a las niñas hábiles y movedizas, tanto como a las deportistas de competición, se las suele asociar fácilmente a una “masculinidad” incipiente o solapada².

Siendo que las *representaciones sociales*, se erigen de acuerdo con la forma como los contextos sociales influyen en los comportamientos, en los procesos simbólicos de las subjetividades y en las acciones que los grupos sociales realizan para construir su realidad; es que se convierten en una herramienta válida para poder interpretar la incorporación o no incorporación de determinadas prácticas de salud deportiva al

² BONDER GLORIA Y KANTOR DÉBORA. (1993). *Igualdad de Oportunidades en Acción. Haciendo campaña con la comunidad educativa*. Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa. Bs. As.: Ministerio de Cultura y Educación. Pág. 11.

habitus de un individuo. La importancia que se le atribuye a esas representaciones en el análisis de los datos, está referida al hecho que pueden visibilizar la vinculación del imaginario social con la práctica, el deseo de práctica o las dificultades para la práctica.

Según Burín (1998) la subcultura que precede a cada sujeto propone determinados valores que se traducen en el nivel personal, en el sistema de ideales propuestos para el yo, así como en el nivel colectivo dan origen a prescripciones y proposiciones explícitas e implícitas, que constituyen el cuerpo normativo que rige los intercambios sociales. De este modo la subjetividad se constituye en un contexto sociocultural que puede caracterizarse por su *modo de producción*, el cual a su vez se articula con dispositivos institucionales, posibles de ser estudiados en su legalidad específica. En este contexto significativo, las *representaciones imaginarias hegemónicas* disputan la producción del sentido a las *representaciones alternativas*³.

Bourdieu (2000) en sus últimos trabajos abordó especialmente el tema de la subordinación del género femenino, que aparece claramente en la práctica deportiva, a través de mecanismos que denomina de discriminación simbólica. El origen histórico masculino y burgués del deporte, determina exclusiones de género y de clase social muy llamativas que persisten hasta nuestros días. Para el autor, *las representaciones que los agentes sociales hacen de las divisiones de la realidad, contribuyen a la realidad de las divisiones*. En este sentido señala el carácter reproductivo de los imaginarios, que si no son explicitados y movilizados contribuyen desde el ámbito de las subjetividades a la eternización de las diferencias, de las exclusiones y subordinaciones en el ámbito social⁴.

2.2. Diseño, técnica y fuentes de información:

El estudio responde a una *metodología cualitativa* en cuanto permite abordar el conocimiento de los fenómenos sociales desde la propia visión de los protagonistas, se interesa en lo cotidiano, se sitúa desde el contexto de descubrimiento y no desde el de justificación y/o aplicación, se ocupa mas de los significados que de las frecuencias de los hechos, opera centralmente con símbolos lingüísticos, tiende a considerar los fenómenos sociales como particulares y ambiguos, su modo de captar la información es flexible, y finalmente el procedimiento es mas inductivo buscando arribar a hipótesis desde los datos recogidos⁵.

El diseño de investigación empleado, en cuanto a los fines de la misma, es *exploratorio*. Se estima que este tipo de diseño es útil para abordar problemas de los cuales hay escaso o nulo conocimiento acumulado y sistematizado. De modo tal que si bien se explicitarán supuestos de trabajo, se abrirán recién las hipótesis como producto final de la investigación. El corte es prospectivo y transversal. De acuerdo

³ BURÍN MABEL Y MELER IRENE. (1998). *Género y familia*. Buenos Aires: Paidós.

⁴ BOURDIEU PIERRE. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

⁵ ROMANO YALOUR MARGOT Y TOBAR FEDERICO. (1998). *¿Cómo hacer una tesis y monografías sobre políticas, servicios y sistemas de salud?* Bs. As.: Ediciones ISALUD.

a la clasificación según los medios empleados, la investigación es de *campo*, definiéndola como empírica, realizada en el lugar en donde ocurre el fenómeno y orientada hacia la recolección de datos sobre temas puntuales.

Se consideró como técnica de recolección de datos apropiada a fin de poder describir la problemática, a la *entrevista semiestructurada*. Tratándose de adolescentes que suelen mostrar un comportamiento algo reticente y de código lingüístico cerrado, se optó por un cuestionario guía, de característica flexible, que facilitara y encauzara los comportamientos verbales hacia la perspectiva de análisis. El mismo fue puesto a prueba y corregido en un sondeo previo. Se pretendió entonces, que la técnica sirviera para descubrir los significados del mundo interno de las adolescentes y su manera de interpretar la realidad que compete a la ideología del grupo sobre género, salud, deporte y calidad de vida⁶.

Esta opción de estudiar las significaciones familiares y sociales a través de la percepción de la propia protagonista se sitúa en la concepción del sociólogo Franco Ferrarotti (1980) según el cual “bien lejos de reflejar lo social, el individuo se lo apropia, lo mediatiza, lo filtra y lo retraduce proyectándolo en otra dimensión, la de su subjetividad”. Esto es, para conocer la realidad de los significados relevantes hay que sumergirse en el curso real y vivo de los acontecimientos y conocer las interpretaciones diversas que hacen de las mismas aquellos que las viven⁷.

Como fuentes de información secundaria, se consultaron a los padres (o cuidadores) de los sujetos de estudio; y más extensivamente, para la apropiación de recursos técnicos de una categoría específica como es la de género, a grupos de investigación del Instituto Interdisciplinario de la Mujer de la Universidad Nacional de La Pampa. Se tomaron datos de campo de alumnos de la carrera de Licenciatura en Educación Física que cursaron la asignatura Psicología Social siendo autores de monografías sobre género y deporte; y estudios recientes del tipo, publicados en revistas digitales internacionales. También se incorporó un cuestionario de análisis empleado por el profesor Juan Carlos Gavazza a las alumnas seleccionadas en la muestra. Sus resultados son considerados útiles en cuanto a que las adolescentes opinan sobre las características de las clases de educación física cursadas durante el primer trimestre del año 2002⁸.

2.3. Anclaje, universo y muestra del estudio:

El *escenario* de la investigación lo constituyó la *ciudad de Santa Rosa*, capital de la provincia de La Pampa.

Para conocer sociodemográfica y políticamente la ciudad, un estudio de Prece, Di Liscia y Piñero (1996) señala que Santa Rosa se fue desarrollando desde sus

⁶ Los cuestionarios de referencia constan en el ANEXO: apartado II.

⁷ FERRAROTTI FRANCO (1980). *Biografía y Ciencias Sociales*. Costa Rica: FLACSO. Citado en: PIÑERO LAURA (1998). *Felices por un Rato. El embarazo adolescente*. Fondo editorial del Instituto Interdisciplinario de la Mujer. UNLPam. Pág. 29.

⁸ La nómina de fuentes de información secundaria consta en el ANEXO. El profesor GAVAZZA J. C. se desempeña como coordinador del área de Educación Física de la unidad educativa seleccionada.

comienzos sobre la base del sector primario y comercial del trabajo, a los que se añadió el sector terciario, ligado a las funciones políticas. La administración pública, dado el constante crecimiento de la ciudad y la complejidad de servicios que fue prestando, terminó siendo la mayor oferente de trabajo. Se la puede considerar actualmente una ciudad de funciones esencialmente administrativas y educativas.

En los aspectos relacionados al nivel de vida, la provincia poseía indicadores de mediano bienestar que se han ido modificando negativamente en los últimos años, ligados a transformaciones en la estructura laboral. La influencia de ajuste en las políticas públicas se fue reflejando en la disminución de inversiones en salud y educación, lo que significa para los usuarios de hoy en día, concretamente para las mujeres-madres, gastar más tiempo en las actividades del hogar, cuidando a los enfermos, a los niños, a la vez que emplear gran parte de la jornada diaria en largas esperas para acceder a los servicios sociales. A pesar del aumento de la participación de las mujeres en el trabajo y del requerimiento de más tiempo para atender a la salud familiar, en general sigue sin variar la división de trabajo por sexo-género en el seno de la familia, y es la unidad familiar encabezada por las mujeres, la que se organiza para enfrentar la crisis.

Sociodemográficamente, desde sus orígenes, la ciudad queda delimitada con un área central ocupada tanto por residencias como por comercios, pero posteriormente, el rubro mercantil fue desplazando la función residencial. Actualmente esta demarcación perdura, aunque con otros rasgos ya que el área central se ha consolidado en la especialización comercial. Por otra parte, la ciudad fue incorporando en la última década importantes volúmenes migratorios de las provincias vecinas, como Buenos Aires y Mendoza, especialmente integrados en sectores empobrecidos, lo que los convirtió en grupos demandantes de servicios sociales y de trabajo⁹. Para el último censo, la población total de la capital alcanzó 98.204 habitantes, de los cuales 47.636 son varones y 50.568 son mujeres¹⁰.

En la zona alledaña al Centro Cívico, sede de las autoridades provinciales, es donde se encuentra ubicada la *Unidad Educativa* seleccionada para este estudio. Esta zona es identificada como residencia del sector de servicios y de una clase media alta ligada a él, integrada por profesionales, funcionarios y comerciantes. No obstante, como el Ministerio de Educación deriva a los alumnos a las Unidades Educativas por distrito; este hecho determina que el perfil de la población asistente al establecimiento educativo escogido, en cuanto a nivel socioeconómico se refiere, sea heterogéneo. Dicha condición, responde a la variabilidad social, cultural y económica de las familias, dado que el alumnado proviene por una parte, de Villa Elvina, Villa Amalia, Villa Martita, Villa Bella Vista y Villa Alonso, que son casas

⁹ PRECE GRACIELA, DI LISCIA MARÍA HERMINIA Y PIÑERO LAURA (1996). *Mujeres Populares. El mandato de cuidar y curar*. Bs. As.: Biblos. Págs. 19-26.

¹⁰ Datos que reúnen Anguil, Santa Rosa y zona rural. Solo en Santa Rosa la población total es de 95.615; de los cuales 46.284 son varones y 49.331 mujeres. Población estimada por crecimiento vegetativo al 31-12-2002. Base Censo Nacional de Población y Vivienda 2001. Dirección General de Estadística y Censos, provincia de La Pampa.

quintas y/o zona residencial; y por otra parte del barrio Matadero, zona con marcadas necesidades básicas insatisfechas¹¹.

El *universo* de la investigación lo constituyen las adolescentes bajo programa oficial del Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa. Se delimitó una *muestra con criterio probabilístico por conglomerado*, ya que se optó por una escuela como subconjunto de la vida real. Seguidamente, se procedió a conseguir el listado de las unidades de observación correspondientes al 9º año del tercer ciclo. Todas las unidades de observación tuvieron las mismas chances probabilísticas de componer la muestra, teniendo en cuenta como criterio ético la consulta previa respecto a la voluntad para colaborar en la investigación. De este modo quedó conformada la muestra por un grupo =43 de estudiantes adolescentes mujeres, sobre un total de 52 alumnas inscriptas oficialmente, con rango de edad de 14-15 años, que cursaron en el ciclo lectivo 2002 el 9º año de Educación General Básica III, en una de las Unidades Educativas de la ciudad capital de la provincia de La Pampa.

En una segunda etapa del proceso de recolección de datos, se creyó pertinente integrar unidades de información a fin de resaltar el sentido sobre el anclaje de la representación dentro de los saberes cotidianos sostenidos por la tradición. Se complementó el material de registro concerniente a los “mandatos familiares e identidad de género” consultando a los padres de las adolescentes del grupo de la muestra, facilitando a la misma estudiante identificar al “otro significativo”: padre, madre o persona sustituta a cargo de su crianza. El cuestionario fue cerrado y de respuesta escrita, encargándose los sujetos de estudio de la distribución y recolección en un intervalo de tiempo acordado.

2.4. Tratamiento de los datos y dirección de análisis:

El *análisis de contenido* se centra en descubrir significados a partir de la codificación de los diversos elementos de un mensaje, estableciendo categorías para hacer aparecer su sentido. Este modelo varía de acuerdo con el tipo de mensaje que se codifica, por tanto no existe una manera única de realizarlo. Con el fin de poder *describir el efecto de la representación social sobre la práctica deportiva en las mujeres*, se buscó el sistema de construcción de la representación, interpretando los pensamientos vertidos en los discursos espontáneos de las adolescentes. Se partió para ello del presupuesto de otorgar valor al registro como referente del Sujeto que se expresa en el discurso, atendiendo tanto a lo “qué dice el entrevistado sobre las cosas” (referente) y a lo “qué dice el entrevistado de lo que piensa” (carácter modal).

Las *dimensiones* escogidas para el análisis de contenido de las representaciones sociales, fueron las utilizadas primeramente por Moscovici y actualmente por Jodelet (entre otros autores): *cognitiva*, centralmente *las informaciones* como unidades del pensamiento, “ideas”, proposiciones o conceptos; *emocional*, centralmente *las actitudes* como posición con relación al objeto; y *normativa*, centralmente *las imágenes* como creencias y valores movilizados en el discurso.

¹¹ Se mapea el escenario de la muestra, ANEXO: apartado I.

Según Denise Jodelet (1986), dichas representaciones son “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que le conciernen”. En este orden de ideas, los elementos que están ligados al concepto son dinámicos y explicativos de la construcción de la realidad social, física y cultural; poseen un carácter histórico y por tanto transformador; reúnen aspectos de la realidad que hace presencia en los sujetos y en los objetos, en la mente y en el medio¹². Es posible considerar que las representaciones hacen parte de los “instrumentos mentales” que mencionan los historiadores, y pueden ser colocadas en la categoría de las “mediaciones simbólicas” de las que habla Vygotsky. Remiten no solamente a las modalidades de elaboración de las producciones mentales, sino también a la forma en que intervienen en el lenguaje y las prácticas para generar efectos sociales¹³.

Con base a los contenidos de las representaciones sociales, se identificaron los siguientes dominios de referencia:

A. *Percepciones y Actitudes*: indican una orientación emocional con relación al objeto. Con la percepción obtenemos sensaciones. Constituyen la dimensión más aprehensible y primaria, ya que nos informamos y nos representamos una cosa sólo después de haber tomado posición. Definen una acción sobre la realidad a través de lo tolerable o inaceptable emocionalmente, posición personal de un contexto social.

B. *Estereotipos e Imágenes*: estas últimas condensan un conjunto de significados, son proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto. La clasificación en relación con un prototipo, brinda una matriz icónica de rasgos en referencia a los cuales el sujeto es situado en relación positiva o negativa y ofreciendo al mismo, una identidad en la cual puede quedar fijo. Los prototipos que orientan las clasificaciones corresponden a expectativas y coacciones que definen los comportamientos adoptados.

C. *Información y Conceptos*: en su dimensión cognitiva, las representaciones constituyen un cuerpo de conocimientos organizados, un bagaje de experiencias y saberes acumulados por la tradición y transmitidos por la comunicación. Ibáñez (1988) las define como “producciones mentales que trascienden a los individuos particulares y forman parte del bagaje cultural (...) y su noción se refiere a la manera en que nosotros, sujetos sociales aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan y las personas de nuestro entorno próximo o lejano”¹⁴.

¹² JODELET DENISE (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En: MOSCOVICI S. (1986). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Bs. As.: Paidós. Pág. 473.

¹³ ----- (2002) *Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras*. Traducción: Massimo Modonesi. Pag. 10. Bibliografía del curso de posgrado *Representaciones sociales y Memoria*. Denise Jodelet. Facultad de Psicología. UBA. Bs. As. Octubre 2003.

¹⁴ IBÁÑEZ TOMAS. (1988). *Representaciones sociales, teoría y método*. En IBÁÑEZ T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Paidós. Pág. 33

D. *Creencias, Valores e Ideologías*: el carácter social de las representaciones se desprende de la utilización de sistemas de codificación e interpretación proporcionados por la sociedad o de la proyección de valores y aspiraciones sociales. El actor social inscrito en una posición o lugar social, produce una representación que refleja las normas institucionales derivadas de esa posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa. El conjunto de valores y reglas socialmente establecido actúa como seleccionador de ciertos contenidos informativos que es posible observar en el interior del grupo. Las creencias constituyen un elemento ideológico en la medida en que son elaboraciones mentales que responden a un grupo de pertenencia, son opciones que darán cuenta de las prácticas sociales y culturales de los grupos y actores sociales¹⁵.

Como criterio de reducción de los datos se priorizaron los enunciados verbales por *contenido de mayor significación*; es decir por valores de preferencia y por *reiteraciones*; es decir por valores de frecuencia¹⁶. De esta forma se pretendió obtener la representatividad de la modalidad prevalente en cada enunciado, definida por las tendencias homólogas de preferencia grupal, referidas a las prácticas deportivas del género. Se consideró ilustrativo luego, pasar a graficar los núcleos de pensamiento o núcleo estructurante, como sistema de elementos más frecuentes e importantes, aquellos que le dan sentido global a la representación.

El trabajo presenta el sesgo de haber relevado mayor calidad de contenidos en las dimensiones cognitiva y normativa, que en la dimensión emocional. Al proponerse describir la problemática, no se operó con un instrumento de recolección de datos que entrara profundamente en los aspectos afectivos de los modelos de identificación, o bien, resultaron menos visibles en la toma de posición frente al objeto de quién habla, el investigador.

¹⁵ GHISO ALFREDO. (2000). *Representaciones sociales, caso de grupos de aula*. Conferencia. Universidad de Antioquia. Octubre de 2000.

¹⁶ Los cuadros de frecuencia constan en el ANEXO: apartado II.

3. REFERENCIAS LITERARIAS Y CIENTÍFICAS

Los aportes científicos al cuerpo de conocimientos de la Educación Física adquirieron reciente sistematicidad en nuestro país. El bagaje literario se presenta escaso aún, y por lo mismo, estudiar una problemática del área requiere de una construcción particular donde acercar distintas líneas de desarrollo teórico provenientes de otras disciplinas.

Desde que el feminismo académico anglosajón impulsó el uso de la categoría *gender* en los años setenta, pretendiendo diferenciar las construcciones sociales y culturales de la biología; gran cantidad de escritos e investigaciones han aparecido cuestionando las desigualdades entre los géneros. Sin embargo, la educación física escolar destaca llamativamente por su ausencia en la mayoría de los análisis, más aún teniendo en cuenta que los teóricos de la disciplina, han estado siempre muy mediatizados por el modo en que concibieron las diferencias biológicas y morales entre hombres y mujeres (Scharagrodsky: 2003)¹⁷.

Uno de los principales referentes académicos sobre los estudios de *género* en nuestro medio, es la profesora Gloria Bonder, quien expresa que los Estudios de la Mujer constituyen la instancia de vigilancia epistemológica de los paradigmas de las ciencias sociales y humanas en lo referente a la comprensión de la condición de la mujer, las diferencias entre los sexos y la realidad social. De acuerdo a su análisis, se han perfilado en la actualidad al menos dos posiciones diferentes respecto de cómo tratar la temática de género en educación: una de ellas esta orientada a la “igualdad de oportunidades” y otra a la “eliminación del sexismo”. Refiere que la igualdad de oportunidades para mujeres y varones en la educación es uno de los medios más eficaces para mejorar la calidad de vida. Una educación no discriminatoria en razón de sexo facilita relaciones interpersonales y familiares más democráticas, y permite aprovechar por completo el potencial humano favoreciendo la comunicación social y la autorrealización (Bonder: 1985)¹⁸.

Numerosas investigaciones empíricas que emplearon la categoría Género, trabajaron la problemática con relación al proceso de socialización primaria, demostrando ampliamente que frente a un/a bebé recién nacido/a se desencadena en el mundo adulto circundante, una importante serie de comportamientos, gestos, y procesos relacionados a su sexo, siendo éstos procuradores de hábitos (entre otras, Safilios Rothschild: 1987, Browne y France: 1988).

Un estudio realizado en España pudo constatar, entre otros muchos resultados, que la palabra que más se les dice a las niñas son “guapas” (Subirats y Brullet: 1987), tratándose del equivalente de “linda”, “bonita” o “preciosa” en nuestro medio. Constantes de este tipo se obtuvieron en Medellín, Colombia,

¹⁷ SCHARAGRODSKY PABLO (2003). *La Educación Física con perspectiva de Género*. Seminario. Universidad Nacional de La Plata.

¹⁸ BONDER GLORIA Y MORGAGE GRACIELA (1993). *Educando a mujeres y varones para el Siglo XXI. Nuevas perspectivas para la formación docente*. Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de oportunidades para la Mujer en el Área Educativa. Bs. As.: Ministerio de Cultura y Educación. Pág 15-16.

siendo interesante de leer el título de un informe: “La puesta en escena de la corporeidad femenina y masculina en la escuela urbana: <Linda> como una muñeca y <Fuerte> como un campeón”, donde se puede apreciar que el malestar social provocado por una ética de la apariencia corporal y las exigencias culturales de ser linda o fuerte, impactan negativamente sobre la configuración de la identidad de las chicas en forma de padecimiento corporal que las induce a la pasividad, y de los chicos mediante la hiperactividad corporal sostenida en el esfuerzo de aumentar su potencia (López y Vélez: 2001)¹⁹.

Otro trabajo consultado fue el de Janet Jones sobre “Mujeres en Movimiento” en el que explica que en el pasado, las mujeres en general no se dedicaban al ejercicio o al deporte. La vida de las mujeres pobres del siglo pasado era tan exigente físicamente, que el ejercicio y el deporte no tenían sentido. La mujer urbana trabajaba innumerables horas en las fábricas, y la campesina y esclava lo hacían en el campo. Por otro lado para las señoras de clase media y alta, estas actividades eran consideradas impropias de una dama.

En el análisis de dicho estudio se deja ver que a pesar de que muchos de los trabajos que ocupan las mujeres hoy en día causan gran tensión y resultan emocionalmente agotadores, son pocos los que requieren el mismo esfuerzo físico que en el siglo XIX. Sin embargo, muy pocas de las actividades que realizan las mujeres contemporáneas proveen el movimiento necesario para un cuerpo y una mente sana. Si bien el conocimiento de los beneficios del ejercicio físico para la salud, así como la concientización del derecho a ser personas vitales y fuertes, han significado una importante participación de la mujer en el ejercicio y el deporte; algunas aún encuentran obstáculos tanto internos como externos: el tiempo, el cuidado de los hijos, la vergüenza y el miedo (Jones: 2000)²⁰.

Resulta interesante el abordaje de Raúl Gómez al plantear el problema de Género desde la perspectiva de la enseñanza de la Educación Física, pero teniendo en cuenta no solo el nivel de los contenidos que enseña, sino también, el nivel de su abordaje metodológico; considerando que los estereotipos limitadores que varones y mujeres se autoimponen en la vida cotidiana, se aprenden durante los juegos infantiles en los procesos de asignación de roles y atributos. El estudio histórico de las representaciones de género según este autor, muestra que las mismas no son estáticas sino que se configuran con relación a los marcos epistemológicos de cada época; esto es, con relación a la totalidad de los elementos componentes de la estructura social: relaciones económicas, parentales, creencias religiosas. Concluye diciendo que la enseñanza deportiva o motriz, contiene elementos reproductores de los valores asignados a los estereotipos tradicionales más que elementos cuestionadores y reflexivos acerca de los mismos (Gómez: 2002)²¹.

¹⁹ LOPEZ S. Y VÉLEZ B. E. (2001). *La puesta en escena de la corporeidad femenina y masculina en la escuela urbana: <Linda> como una muñeca y <Fuerte> como un campeón*. En Revista “La Ventana”. Universidad de Guatemala. Vol. 14.

²⁰ JONES JANET (2000). *Mujeres en Movimiento*. En: *Nuestros Cuerpos, Nuestras Vidas La guía definitiva para la salud de la mujer latina*. Por la colectiva del Libro de Salud de las Mujeres de Boston. Nueva York: Siete Cuentos Editorial.

²¹ GOMEZ RAÚL (2002). *Género y didáctica de la educación física. Subjetividad y cuerpo propio de la infancia*. Revista digital: <http://www.efdeportes.com/> Bs. As – Año 8- N° 47.

Una investigación a cargo de Diana Solis en la que se intenta develar como actúan algunos mecanismos de exclusión social en el ámbito deportivo, brinda datos relevantes. Con una metodología cualitativa toma como objeto de estudio las representaciones sociales del deporte en niños y jóvenes de sectores populares. Los resultados obtenidos permitieron conocer los miedos asociados a la práctica deportiva femenina y avanzar en la descripción y comprensión de los imaginarios sociales acerca de quienes son considerados deportistas, así como los itinerarios de los deportistas de elite. Estima la autora como un hallazgo de género, la coincidencia en los testimonios de los varones en considerar el valor estético del deporte como proveedor de delgadez y de un cuerpo atractivo en la mujer. Llamativamente no aparecen referencias al valor estético ni a la delgadez en los beneficios del deporte para los varones. Esta situación de "espejo" permite entender la concepción centrada en la mirada del "Otro" que encontramos luego en las jóvenes, y muestra los mecanismos de presión para perseguir un determinado modelo de cuerpo. El trabajo finaliza alertando acerca de los miedos que genera la práctica deportiva en la mujer de los sectores populares. Si se pretende aumentar la práctica deportiva femenina e incluir en los itinerarios deportivos a niñas y jóvenes de los sectores populares, se hace necesario sacarlos a la luz, trabajarlos especialmente, y a la vez, quebrar su reproducción (Solís: 2002)²².

Dentro de los últimos estudios del Instituto Interdisciplinario de la Mujer de la Universidad Nacional de La Pampa, se puede señalar el trabajo presentado por Stella Maris Cornelis. Utilizando la categoría Género, se planteó como intención establecer cuál era el rol adjudicado a la mujer desde el discurso peronista con relación a las prácticas deportivas. El interés en torno al deporte aparece según la autora, claramente explicado en el Plan Analítico de Salud Pública (1947). Los fines perseguidos con la iniciación en la práctica deportiva eran: el mejoramiento de la especie; como factor de acrecentamiento de la salud; el deporte como prevención de enfermedades; el deporte como dispositivo de la moral; y la práctica del deporte como formación integral del individuo. Asimismo, con respecto a las destrezas deportivas a practicar, aparece una clara diferenciación, teniendo que ver con la función adjudicada a la mujer, es decir con su carácter de trabajadoras y reproductoras (Cornelis: 1998)²³.

Se tuvieron en cuenta también las producciones locales de la profesora de educación física, Zulema Izaguirre, quién se ha dedicado durante muchos años al tema Género y Deporte en el ámbito gubernamental. Realizó un proyecto llamado "Plan de igualdad de oportunidades para las mujeres en el Deporte y la Recreación", donde revela la escasa y estereotipada oferta deportiva para la mujer, y la falta de permanencia en la actividad, que se ve coartada por múltiples causas. Entre ellas, se incorpora la ausencia de políticas públicas en el ámbito deportivo-recreativo que tengan como destinataria directa a la mujer de todas las edades.

²² SOLIS DIANA (2002). *Miedos y paradojas, presencias y ausencias en las representaciones del deporte en una escuela de Bella Vista*. Revista digital: <http://www.efdeportes.com/> Bs. As. Año 8. N° 55.

²³ CORNELIS STELLA MARIS (1998). *El deporte en las medidas sanitarias del peronismo*. Ponencia de las Decimosegunda jornada de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. Santa Rosa, La Pampa.

Como reflexión, considera necesario que se elaboren programas deportivos destinados a la mujer, respaldados por el gobierno provincial mancomunadamente con los municipios correspondientes (Izaguirre: 2000)²⁴.

²⁴ IZAGUIRRE ZULEMA (2000) *Plan de igualdad de oportunidades para las mujeres en el Deporte y la Recreación*. UNLPampa, Argentina, y Universidad de Zaragoza, España.

4. LINEAMIENTOS TEÓRICOS GENERALES

Introducción

Para poder analizar las representaciones de género que le otorgan significado a la práctica cotidiana de la educación física, así como a las elecciones deportivas de las adolescentes de estudio; se consideró relevante tomar tres perspectivas teóricas: una sociológica y culturalista, una psicológica y otra psicosocial.

Entrando en la paradoja a través de la cual el hombre debe ser capaz de producir un mundo que luego ha de experimentarse como algo distinto de un producto humano, hallamos los sistemas simbólicos de la cultura y sus significados particulares entorno a la *construcción social del cuerpo*. La jerarquía de valores que se impone en la sociedad y sus diferentes grupos, contribuye a crear una *red de significados* a través de la cual se llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo y corporal.

El *habitus*, generado por las estructuras objetivas, instituye a su vez las prácticas individuales, dando a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción. Esto es, sistematiza el conjunto de prácticas de cada persona y de cada grupo, garantizando su coherencia con el desarrollo social. Ahora, si bien la historia individual en su aspecto más singular está socialmente determinada, se debe tener en cuenta que un nuevo contexto, la apertura de posibilidades históricas diferentes, permite reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras.

Dado que la vida psíquica surge y se desarrolla en una trama vincular que preexiste al nacimiento de cada sujeto, *la familia* se convierte en un objeto de estudio privilegiado para su comprensión. La *identidad de género* se comienza a construir en la infancia y la adolescencia a través del mecanismo inconsciente de identificación, y cada sujeto internaliza formas específicas de sentir, pensar y actuar, que delimitarán los *roles* que desempeñará en su vida adulta. Se aprende a “ser varón” o a “ser mujer” a lo largo de un proceso que se inicia en la familia y se continúa en las instituciones a cargo de la socialización secundaria. Sin duda, la escuela, nunca puede considerarse culturalmente “autónoma”. El qué enseña, qué modos de pensamiento y qué “registros del habla” cultiva en sus alumnos, no deben aislarse de cómo esta se sitúa en las vidas y la cultura de sus estudiantes.

La *masculinidad* y la *femineidad* son entonces construcciones sociales y sus productos no poseen la misma valoración subjetiva y cultural. Se puede considerar que las reflexiones sobre género son todas aquellas que se han hecho a lo largo de la historia del pensamiento humano acerca de los sentidos y las consecuencias sociales y subjetivas que tiene pertenecer a uno u otro sexo, por cuanto esas consecuencias, muchas veces entendidas como “naturales”, no son sino formulaciones de género. Las diferencias sexuales en sí mismas no implican desigualdad social, pero los atributos de masculinidad y feminidad que transportan

esas *representaciones sociales*, van creando estereotipos que limitan y determinan la función de mujeres y varones. Estos *estereotipos*, producidos y circulantes en el imaginario social, harán sentidos diferentes en relación con la estructura del *habitus* particular de cada individuo, clase o cultura.

A pesar de que la condición social de la mujer ha cambiado extraordinariamente, no es lo suficiente como para haber dejado de constituir una forma particular de la discriminación, muy sutil, mas en las costumbres y prácticas no cuestionadas que en los instrumentos formales de leyes y normas establecidas. Consecuentemente, se trata de buscar elementos de análisis para interpretar los actos de la vida cotidiana, y en particular para este estudio, de la educación física, y llegar a observar cómo aparecen situaciones de desigualdad encubiertas, bajo la apariencia por ejemplo de elecciones deportivas decididas por moda, o de preferencias no discutidas, que dejan de atender al propio deseo, para pasar a servir a los mandatos sociales del otro género.

4.1. Significados culturales, procesos de socialización y *habitus*:

Si bien la propia cultura está hecha por el hombre, ésta a la vez conforma y hace posible el funcionamiento de una mente distintivamente humana. En esta perspectiva, el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales. Incluso la variación individual en la naturaleza y el uso de la mente se puede atribuir a las distintas oportunidades que ofrecen los contextos culturales, aunque estos no son la única fuente de variación en el funcionamiento mental.

Bruner (2000), representante de la corriente culturalista de la Psicología Cognitiva, fundamenta que la mente de un ser humano no podría existir si no fuera por la cultura ya que la evolución de la mente homínida está ligada al desarrollo de una forma de vida en la que la “realidad” está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural, y en la que una forma de vida técnico-social es a la vez organizada y construida en términos de ese simbolismo. Este modo simbólico no sólo es compartido por una comunidad, sino conservado, elaborado y pasado a generaciones sucesivas que, a través de esta transmisión, continúa manteniendo la identidad y forma de vida de la cultura.

Lo importante según el autor, es que los *significados* aportan una base para el intercambio cultural. Expone que la creación del significado supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber “de que tratan”. En esta perspectiva, el conocer y el comunicar son altamente interdependientes en su naturaleza, de hecho virtualmente inseparables. Pues por mucho que el individuo pueda parecer operar por su cuenta al llevar a cabo la búsqueda de significados, nadie puede hacerlo sin la ayuda de los *sistemas simbólicos de la cultura*. El rasgo distintivo de la evolución humana es que la mente evolucionó

de una manera que permite a los seres humanos utilizar las herramientas de la cultura²⁵.

La creación cultural, expresada por la totalidad de cosas que hace, influye sobre el ser humano alterando su forma de vida, la que a su vez repercute en el desarrollo de su personalidad que cambia y se transforma permanentemente en relación dialéctica. Se puede observar cómo lo social transforma un conocimiento en *representación* y cómo esta *representación* transforma lo social. De esta manera, ciertos elementos del fondo cultural presente en el universo mental de los individuos y los grupos, pueden ser movilizados en la actividad de estructuración y destacarse a título de referentes ideológicos o modelos culturales²⁶.

La jerarquía de valores que se impone en la sociedad y sus diferentes grupos, contribuye a crear una *red de significados* a través de la cual se llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo y corporal. El cuerpo humano es receptor de los acontecimientos sociales y culturales que sucede a su alrededor y la educación tiende en cierta medida a modelarlo, a formarlo de acuerdo a las exigencias normativas de la sociedad en que vivimos.

Entre los autores que analizaron la *construcción social y cultural del cuerpo*, Le Boulch (1985) opina que los movimientos expresivos del cuerpo, sus reacciones tónicas, adquieren una dimensión social en la medida en que se revisten de un sentido pragmático o simbólico para los demás²⁷. Por otra parte, de acuerdo a Buñuel (1994) se podrían agrupar las aportaciones teóricas más relevantes sobre la producción social del cuerpo en tres grandes bloques:

- “Cuerpo como signo y mercancía en la sociedad de consumo”: se busca buena apariencia para obtener mayor prestigio.
- “Cuerpo como lenguaje”: entendido como un sistema semiológico, productor de sentido y elemento de comunicación.
- “Cuerpo como lugar de control y de poder”: acorde a una lógica del rendimiento.

De estas tres orientaciones generales en que se reparten los marcos teóricos desarrollados en torno al simbolismo corporal, es decir: la económica o mercantil, la comunicativa o semiológica, y la política; para el autor la segunda de ellas es la que posiblemente ha acaparado una mayor atención. En términos generales la evolución del tiempo y con él de las culturas, deja apreciar una transmisión del cuerpo prohibido, al cuerpo instrumental y por último al cuerpo relacional²⁸.

El contexto en su amplio sentido: social, cultural, histórico, ambiental y circunstancial incluso, constituye el telón de fondo o plataforma interpretativa del

²⁵ BRUNER JEROME. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Editorial Visor. Pág. 21-22.

²⁶ JODELET DENISE. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En: MOSCOVICI S. *Psicología Social II* Ob. Cit. Pág. 485.

²⁷ LE BOULCH J. (1985). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Bs. As.: Paidós. En: ACUÑA DELGADO ANGEL *El cuerpo como plataforma simbólica de la cultura. Una perspectiva diacrónica y multicultural*. Universidad de Granada. Citado en los apuntes del “Postítulo de Actualización académica en Educación Física con Niños” del Instituto Superior en Educación Física de General Pico, La Pampa, Arg. Abril 2003.

²⁸ BUÑUEL A. (1994). *La construcción social del cuerpo de la mujer en el deporte*. En: ACUÑA DELGADO. Ob. Cit.

simbolismo corporal y motriz. Como afirma Douglas (1978) hoy la desarticulación de la organización social adquiere su expresión simbólica en la disociación corporal, coincidiendo pues, el cuerpo como un microcosmos de la sociedad²⁹. Los gustos, las tendencias, las maneras de ver y entender son diversas, es una cuestión de perspectiva; y esta perspectiva está también influenciada por la educación recibida con relación al género que se posee.

Para estos autores existe un doble simbolismo corporal: uno centrípeto o psicológico y otro centrífugo o sociológico; pudiéndose leer el simbolismo del cuerpo en dos direcciones: hacia la universalidad del instinto sexual (libido) o hacia la particularidad de la cultura. Direcciones que lejos de oponerse, se complementan y ofrecen la clave de la compleja y a veces paradójica realidad del cuerpo, situado entre la naturaleza y la cultura.

Merleau Ponty (1966) expresaba que nuestro cuerpo no solo recapitula en todas sus partes las significaciones de las cosas y de los seres que percibe y sobre los cuales obra, sino que además está en el origen de todos los otros símbolos, siendo el cuerpo punto de referencia permanente de ellos³⁰. Por eso, solo se puede hablar de cuerpo a través de la diversidad de los discursos simbólicos formulados para cada cultura en los innumerables mitos que éstas forjaron para expresar sus fantasmas, su lógica de ideas encubierta. Los mitos del cuerpo asumen tantas formas como ideas y fines se forjan las diversas culturas; mitos teológicos; y desde el punto de vista del derecho, dentro de las sociedades libres, mitos elaborados por las filosofías. El *cuerpo deportivo* es la última forma de las mitologías corporales, la del “cuerpo sano, hermoso y fuerte”, producto de una civilización del ocio y del esparcimiento, de la imagen y del consumo.

Gómez (2002) formula que toda actividad humana está orientada por un fondo motivacional. En sus interacciones sociales los sujetos invisten a las actividades de determinados sentidos, es decir, perciben de la realidad aquellos aspectos conectados esencialmente al fondo motivacional que los impulsa a actuar. La significación de una acción corporal puede comprenderse con relación a los niveles de integración que constituyen el cuerpo humano: biológico, vital, social, racional. Así, para el autor, en cada uno de estos niveles el cuerpo es portador de una dialéctica de relaciones que lo significan. En el nivel socio-racional, la dialéctica en la que está involucrado el cuerpo está caracterizada por un tipo de intercambio específicamente humano: la circulación de sentidos relativa al hecho de pertenecer a un mismo mundo cultural y social, sentidos objetivados y que poseen diferentes grados de institucionalización³¹.

Para Bruner las interpretaciones de significado no solo reflejan las historias idiosincráticas de los individuos, sino también las formas canónicas de construir la realidad de una cultura. Nada esta “libre de cultura”, pero tampoco son los individuos simples espejos de cultura. Es la interacción entre ellos lo que da un

²⁹ DOUGLAS M. (1978). *Símbolos Naturales*. Madrid: Alianza Universidad. En: ACUÑA DELGADO. Ob. Cit.

³⁰ MERLEAU- PONTY MAURICE. (1966). *Signos*. Barcelona: Seix Barral. Cita de BUÑUEL A. (1994). Ob. Cit.

³¹ GOMEZ RAUL. (2002). *La enseñanza de la educación física en el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB*. Bs. As.: Editorial Stadium. Págs. 37-48.

carácter comunal al pensamiento individual y a la vez impone una cierta riqueza impredecible a la forma de vida, pensamiento o sentimiento de cualquier cultura.

La vida en la cultura es un juego mutuo entre las versiones del mundo que la gente forma bajo su oscilación institucional, y las versiones que son producto de sus historias individuales. En este juego ideológico de coerción y consenso va formándose el tejido, la estructura social, de tal modo que el sistema que se constituye nos trasciende como personas. Esta paradoja en la cual el hombre debe ser capaz de producir un mundo que luego ha de experimentarse como algo distinto de un producto humano; es claramente interpretada por los autores Berger y Luckmann (1969) siguiendo la dialéctica de *externalización, objetivación e internalización* con la que explican la *construcción social de la realidad*.

La realidad de la vida cotidiana se mantiene al concretarse en rutinas, lo que constituye la esencia de la institucionalización. Esta realidad se reafirma continuamente en la interacción del individuo con los otros y la nueva generación la recibe como tradición, es decir el significado original no le es accesible, por lo tanto se hace necesario explicarlo mediante diferentes formas de legitimación. Así, la objetividad del mundo institucional logra firmeza en la conciencia; se vuelve real de una manera aun más masiva y ya no puede cambiarse tan fácilmente. Esto debe atribuirse a la inevitabilidad de la relación del individuo con los otros significantes. Para los hijos, especialmente en su primera fase de socialización, se convierte en “el mundo”, para los padres pierde su carácter caprichoso y se vuelve “serio”.

La *socialización primaria* no es simplemente un aprendizaje cognoscitivo, esta compuesto de una enorme carga emocional, y sin esa adhesión emocional de los significantes, el aprendizaje sería difícil ya que el proceso de internalización se apoya en el mecanismo psicológico de la identificación: “el niño acepta los “roles” y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. De esta manera, la socialización primaria crea en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va de los “roles y actitudes de otros específicos”, a los “roles y actitudes en general”. Aunque la socialización nunca es total, y nunca termina, los autores postulan que la socialización primaria finaliza cuando el concepto del “Otro generalizado” se ha establecido en la conciencia del individuo, es decir pasa a convertirse en miembro efectivo de la sociedad.

En la actualidad, este proceso se plantea con mayor dinamismo, donde se ejercen influencias mutuas y recíprocas entre las distintas generaciones, así como un periodo que no concluye en la etapa de la niñez, sino que continúa en las diferentes experiencias vitales. Es decir, que tanto como los padres y madres ejercen poder en la socialización de sus hijos/as; estos/as inciden en el comportamiento de los progenitores, ejerciendo sobre ellos poder, aunque en menor intensidad. Al experimentar nuevas actividades vinculadas con la paternidad y maternidad, deben modificar sus estilos de vida y por ende la socialización no es unidireccional³².

³² ELIAS NORBERT (1993). *El proceso de la Civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Bs. As.: FCE. Citado en: NORVERTO LÍA (2003/Octubre). *Género y niñez: identidades en configuración*. Diario La Arena. Suplemento Cultural. 26/10/03.

La *socialización secundaria* aparece como una necesidad ya que se trata de la adquisición del conocimiento específico de “roles”, estando estos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo, requiriendo a su vez de vocabularios específicos. Estos “submundos” internalizados son realidades parciales y contrastan con el “mundo base” adquirido en la socialización primaria. Los roles de la socialización secundaria comportan un alto grado de anonimato, se separa fácilmente de los individuos que los desempeñan y son intercambiables. Así como el acento de realidad del conocimiento internalizado en la socialización primaria se da casi automáticamente, “naturalmente”; en la socialización secundaria debe ser reforzado por técnicas pedagógicas específicas para hacérselo sentir al individuo como algo “familiar”. Todas las realidades posteriores son “artificiales”, es decir la socialización secundaria posee una realidad subjetiva frágil y no confiable³³.

Bourdieu (1984) trata de reconstruir en torno del concepto de *habitus* el proceso por el que lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas. Recoge la interacción entre la historia social y la del individuo. Esto es; el habitus generado por las estructuras objetivas, instituye a su vez las prácticas individuales, dando a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción.

En términos del autor, la noción de *habitus* permite enunciar algo muy cercano a la noción de hábito, al tiempo que se distingue de ella en un punto esencial. El habitus, como lo dice la palabra, es algo que se ha adquirido, pero que se ha encarnado de manera durable en el cuerpo en forma de disposiciones permanentes. La noción recuerda entonces, de manera constante, que se refiere a algo histórico, ligado a la historia individual y que se inscribe en un modo de pensamiento genérico. El habitus es un capital que, al estar incorporado, tiene el aspecto exterior de algo innato. En cambio, “el hábito”, se considera en forma espontánea como algo repetitivo, mecánico, automático, esto es, más reproductivo que productivo. Mientras que el habitus es algo poderosamente generador.

Según Bourdieu, el habitus, como sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, induce estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses de sus autores, sin haber sido concebidas expresamente con este fin. La conducta del sujeto, no es una respuesta cuya clase se encuentre sólo en el estímulo desencadenante, tiene como principio este sistema de disposiciones, que es el producto de toda experiencia biográfica. Estos habitus, especie de programas históricamente elaborados, se encuentran en cierta forma en el principio de la eficiencia de los estímulos, ya que las estimulaciones convencionales y condicionadas no pueden ejercerse más que sobre organismos dispuestos a percibirlos³⁴.

³³ BERGER PETER Y LUCKMANN THOMAS. (1969). *La construcción Social de la realidad*. Bs. As.: Amorroutu Editores.

³⁴ BOURDIEU PIERRE. (1984). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo. Págs. 141-155.

4.2. Familia, identificaciones adolescentes y construcción de una identidad de género:

Al encargarse de socializar a los hijos, *la familia*, los incluye dentro de un pacto cultural e histórico, dentro de un programa de normas, de una forma de funcionamiento. Es indudable que uno lleva incorporado una serie de pautas, de moldes, de formas de organización familiar; mas específicamente, una estructura relacional inconsciente que se corresponde con la resolución edípica, con el tabú del incesto, que determinan un modo peculiar de relación grupal y del acuerdo que se hace ante la nueva vida que se gesta.

La familia puede ser definida como un grupo de personas, en general consanguíneo. Pero hay algo más que le da sentido a la noción de “familia” y que va más allá de las personas que la conforman, del hábitat compartido o de la situación observable. Podemos decir que la familia es como una estructura en donde cada parte influye y es influenciada por las otras, pero también es cierto que dentro de esta grupalidad familiar se perfila la individualidad; cada miembro debe diferenciarse del otro. Por otra parte, aunque la estructura social determina ciertos modos o formas de organización y de funcionamiento; las familias como grupo establece sistemas de comunicación distintos, buscando una movilidad relativa dentro de ese marco.

De acuerdo a Burín (1998), la indagación de los estilos familiares de nuestro tiempo no pueden desligarse de una formulación, al menos implícita, de proyectos y preferencias. Dos preguntas importantes se refieren a los criterios que sustentan las simpatías o los rechazos por determinados arreglos familiares. ¿Cuál es el bien protegido? y ¿qué representación elaboramos acerca del bienestar o el malestar de los sujetos? Para la autora, nuestras fantasías, utopías o propuestas acerca de la familia se formularán de acuerdo con el estilo de personalidad que valorizamos, la subjetividad que preferimos³⁵.

La familia se va constituyendo, y al hacerlo va generando una historia. Poseen un hábitat compartido, este ayuda a circunscribir un área de definición, es un espacio que es vivido como exclusivo de ese grupo. Se caracteriza por tener dos subgrupos definidos por la edad y por función; padres e hijos, esto plantea una asimetría, una diferencia etaria. Inicialmente los hijos requieren todo de los padres, afectividad, apoyo, consejos, sostén, todo depende de ellos. A medida que el hijo crece va adquiriendo capacidades y desarrollándolas e incorporándolas; puede ir tomando situaciones con mayor independencia y distanciamiento. El grupo de pares comienza a adquirir mayor importancia, primeramente en la escuela primaria, teniendo luego su momento cúspide en los primeros años de la adolescencia.

La trayectoria evolutiva del sujeto consiste en ir tomando distancias de los padres. A través de la resolución edípica se puede desligar del vínculo afectivo e identificarse con ellos, para luego; en la reedición edípica de la adolescencia, el

³⁵ BURÍN MABEL Y MELER IRENE. (1998). *Género y familia*. Bs. As.: Paidós. Pág. 32.

fenómeno vuelva a repetirse, pero con la diferencia de que se revisan las identificaciones³⁶ no sólo de los padres, sino la de todos sus modelos y adultos significativos. La adolescencia se caracteriza de este modo, por una búsqueda de nuevas identificaciones, que si bien están condicionadas por los acontecimientos de las etapas vividas tempranamente, incorporan elementos de cambio, siendo los mismos muy movilizados para el grupo familiar.

La reacomodación familiar surgida de la etapa adolescente, resulta difícil de aceptar para los padres y es uno de los puntos más críticos que tiene la vida para los jóvenes y los adultos, porque determina un escenario donde deberá re-evaluarse el eje en el cual estaba asentada esa familia. Trae aparejada una compleja tarea de separación mutua y por eso se convierte en crítica la vida durante la adolescencia en el grupo familiar. La desidealización de los padres, representa uno de los dramas más grandes y perturbadores por los que atravesará el sujeto. En general, los psicólogos aseveran que probablemente sea el periodo más doloroso como despegue y desenlace hacia la autonomía. Se transforman las características de convivencia, se produce una modificación en las formas, pero continua existiendo una relación afectiva y un modo de vinculación inconsciente de acuerdo a cómo se ha ido construyendo la historia de esa familia.

Con la adolescencia se modifica el grado o la forma de vinculación, y conjuntamente cambia la organización familiar, la forma en que los miembros conviven. Para los padres, la llegada de un hijo implica una ilusión, un deseo, y de algún modo viene a conformar un completamiento narcisista. Toma nuevamente vigencia el viejo narcisismo en el desarrollo de un adulto a través de las expectativas depositadas en sus hijos, se recupera el Yo Ideal perdido de su propia infancia. Consecuentemente, se planteará una situación difícil en la medida en que la hija adolescente se pueda ir apartando de estos ideales de los padres.

En todas las organizaciones sociales se celebra ritualmente la separación de los vínculos familiares tempranos, el paso a la realización de una vida propia, el tabú del incesto y la separación de las figuras parentales. Todos estos son elementos que el joven debe procesar y decodificar, cualquiera sea el tiempo histórico o cultura en el cual le toque desarrollarse, solo que las organizaciones culturales podrán precipitar, favorecer o dificultar, estas problemáticas a resolver.

El joven de fin de milenio se encuentra con una herencia ideológica no conocida, en un escenario posindustrial, con alto grado de desocupación y mucho más incierto que el de los años 60. Para Laura Piñero (1997), estos adolescentes de los 90 administran una herencia de contestación juvenil que viene de los años 50, no pudiendo ser tanto “propietarios” de su conocimiento, sino “locatarios”; heredan una serie de representaciones, de categorías de análisis para abordar la realidad y no necesariamente son conscientes de esa herencia. Es interesante ver cómo en su lenguaje y en su manera de vestirse, aparecen marcas de épocas,

³⁶ La *identificación* es el proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones. LAPLANCHE J. y PONTALIS J. B. (1981). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor. pp. 184.

culturas, mensajes; ellos reorganizan de una manera inconsciente todo ese universo que ha pertenecido a otras épocas y lo cristalizan en un presente a manera de un “colage”. La creatividad de este sujeto social es entonces la de reorganizar elementos que pertenecieron a territorios de otras épocas de una manera actual presente, en este sentido hay originalidad; recuperan el pasado pero lo reordenan bajo otra lógica, no es una relación con el pasado nostálgica, es más vale una relación de tipo irónica. Por ejemplo, podemos verlos con una cresta sioux y vigotes o algún indicador neonazi, un pedazo de objeto hippies y una remera del Ché Guevara; es una manera distinta de subvertir los mandatos adultos. Propiamente el humor y la ironía podrían ser un personaje original de los jóvenes de hoy.

En los últimos 20 años, el soporte mediático de la globalización económica y política, da la posibilidad de acceder a un universo más amplio que el que tenía el adolescente de los años 50, cuyo universo era su pueblo o el de su ciudad más cercana. Se accede a una especie de aldea global, a una posibilidad de nomadismo que no poseían otras épocas más estáticas; esto es: las culturas se van hibridando y como contrapartida, hallamos percepciones y estilos de vida que son verdaderos “colages” de cultura. Esto hace al adolescente de hoy menos arraigado, menos trágico, con un sentido de relativismo mucho más fuerte que el de otras generaciones, y con una capacidad de desvincularse afectivamente más rápido que la del mundo adulto, que ha sido criado con ligazones de objeto más permanente. Poder ver estas interrelaciones entre el sujeto y la cultura es un trabajo teórico complejo; es difícil decir hasta donde hay mandatos de la familia, hasta donde aparece e interviene la cultura, hasta donde el sujeto administra el bagaje cultural de manera original³⁷.

En lo que a *identidad y categoría de género* atañe al compromiso familiar; se adjudica al mecanismo inconsciente de identificación en la infancia y adolescencia, la operatoria por la cual cada persona internaliza formas específicas de sentir, pensar y actuar, que delimitarán los *roles* que desempeñará a lo largo de su vida. Seguidamente, la identidad personal se definirá de acuerdo a la forma en que nos hemos situado grupalmente y participamos en la sociedad ejerciendo determinados papeles.

Jayme Zaro (1997) explica que la identidad personal constituye el eje central a través del cual cada persona desarrolla un determinado modo de vida. En cuanto seres humanos, todos y todas, de alguna forma, nos hemos identificado con un modelo de persona, es decir, nos hemos atribuido una serie de características y valores. Habitualmente tal identidad no constituye un pensamiento consciente, es decir, no domina nuestro pensamiento, pero no por ello deja de ser determinante³⁸.

³⁷ PIÑERO LAURA (1997-1998). Clases de la Red Federal de Formación Docente Continua. Cabecera Provincia de La Pampa. Versión en video.

³⁸ ZARO MARÍA JAYME (1997). *La incidencia del género en la construcción de la identidad de la persona*. En: Manuel Iradier y Vitoria-Gasteiz. *La Jornada Coeducar en el Tiempo Libre*. Emakunde/ Instituto Vasco de la Mujer.

En lo referido al *género*³⁹ como construcción teórica, se debe entender el mecanismo global de una cultura y su ideología, para que sea posible a su vez comprender y definir las características de cada género y sus significaciones. Es un hecho inevitable que a través de un proceso que se inicia incluso antes de nacer, “todos y todas” vamos a adquirir una identidad independiente, definida como *identidad de género*. Será una parte esencial de la identidad individual, de tal modo que va a guiar toda nuestra actividad, no solo cognitiva, sino emocional, afectiva y motivacional.

Victoria Sau (1993) señala que *el género* tiene dos vertientes; una *colectiva*, que implica que cada persona se adapte a las expectativas de la cultura en la que ha nacido; otra *individual*, que refiere al hecho de cómo vivirá cada persona su propio género. Para Bonder y Morgade (1993), la identidad masculina y femenina y los roles que ocupan mujeres y varones en la sociedad no son un resultado mecánico del sexo biológico. Se aprende a “ser varón” o a “ser mujer” a lo largo de un proceso que se inicia en la familia y se continúa en todas las instituciones de la sociedad. La *masculinidad* y la *femineidad* son entonces construcciones sociales y sus productos no poseen la misma valoración. Las definiciones pertenecen a cada cultura y presentan ciertas variaciones según las clases sociales, las etnias y los momentos históricos⁴⁰.

Sobre este enfoque son ilustrativos los resultados de una investigación realizada en la Universidad de Sussex (Smith y Lloyd: 1978. Citado por Bonder: 1993); para la que se invitó a un grupo de madres a jugar con un bebé desconocido, que le fue presentado indistintamente como niña o niño, y se filmaron las interacciones. Las mujeres elegían juguetes muy diferentes según creían que el bebé fuese varón o mujer y, lo que es más significativo, interpretaban la misma conducta de manera distinta: si se inquietaba y ellas suponían que era varón, lo entendían como un deseo de jugar y se dedicaban a entretenerlo; cuando creían que era una niña, interpretaban su inquietud como un indicio de que estaba nerviosa y la acunaban para tranquilizarla⁴¹.

Precisamente la sexóloga Emma Yep, en una entrevista realizada en un diario local, expresa que la creencia de la mayor parte de la gente es que el bebé es una especie de angelito asexual y que el sexo no tiene nada que ver en su vida; cuando en realidad, somos sexuales en el sentido más amplio desde que nacemos hasta que morimos. El sexo nos marca actitudes, comportamientos, la manera de enfrentar la vida, la manera como nos tratan nuestros padres desde que nacemos. Cuando una mamá está embarazada lo primero que quiere saber es si tendrá un varón o una nena y, desde el momento en que se conoce el sexo del bebé, los padres, los

³⁹ El concepto de *género* alude a la dimensión psicosocial del sexo; es decir, a las características atribuidas a lo femenino y lo masculino y los roles que varones y mujeres deberán desempeñar en la sociedad. El género distribuye entre los sexos atributos “humanos” que se valoran de manera desigual en la sociedad. En este sentido el género no solo señala diferencias sino que, al ordenarlas jerárquicamente, también determina desigualdades.

⁴⁰ BONDER GLORIA Y MORGADE GRACIELA (1993). *Educando a mujeres y varones para el Siglo XXI. Nuevas perspectivas para la formación docente*. Ob. Cit. Pág. 11.

⁴¹ BONDER GLORIA (1993). *La igualdad de oportunidades para la mujer y varones: una meta educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Pág. 14.

cuidadores en los jardines maternos, la familia y la comunidad en general, asume actitudes distintas si se trata de un varón o de una mujer. Es una actitud espontánea y eso marca al chico con las primeras características de la sexualidad, son modalidades distintas que no solo quedan representadas en la ropa rosa o celeste. Es cómo se lo ama, cómo se lo alza, cómo se lo acaricia, el tono de voz con el que se le habla; son maneras inconscientes de comportarse con un varón y una nena⁴².

Todos estos elementos psicológicos integran las *representaciones de género*, siendo las mismas constitutivas de la identidad individual y social, y con ellas los sujetos desarrollarán una forma de “conciencia ingenua” con respecto a la trama de relaciones futuras en las que estarán involucrados. Así, en los procesos de constitución de la identidad personal revisados, a menudo los niños aprenden representaciones estereotipadas de los roles masculinos y femeninos, que serán funcionales a los grupos de poder, a la necesidad de conservar determinado *statu quo* que permita, o refuerce, la distribución desigual del capital existente.

4.3. Representaciones sociales, estereotipos de género y tipificación de prácticas cotidianas:

La identidad de género tiene inevitablemente un origen social, es incorporada por el individuo y transmitida de generación en generación, creando estereotipos⁴³ difíciles de ser modificados y cuestionados. Las representaciones que transportan estereotipos de género, están asociadas a momentos históricos en los que son construidas y reflejan posiciones sociales que constituyen el producto de luchas entre diferentes agentes sociales. Para Jodelet (2002) las *representaciones sociales* conciernen al conocimiento del sentido común que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son *programas de percepción*, construcciones con estatus de *teoría ingenua*, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; *sistemas de significaciones* que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan el vínculo que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están *inscriptas en el lenguaje y las prácticas*; y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida⁴⁴.

Como antecedente a las formulaciones de la autora, pudo encontrarse en la bibliografía las formulaciones de Moscovici (1961) para quien serían sistemas cognitivos que poseen una lógica y un lenguaje particulares, de “teorías”, de “ciencias” *sui generis*, destinadas a descubrir la realidad y ordenarla. Son compartidas a nivel de una misma comunidad en lo que se refiere a las representaciones

⁴² EMMA YEP (2003, Mayo/14). *¿Nena o varón?*. Entrevista del diario La Arena. Suplemento 1+1.

⁴³ El concepto de *estereotipo* en Psicología Social, refiere a ideas preconcebidas, de alta carga emocional, enraizadas y transmitidas de generación en generación, con las que se califica a priori el comportamiento de un grupo y/o personas.

⁴⁴ JODELET DENISE. (2002). *Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras*. Ob. Cit. Pág. 10.

colectivas, como las religiones y los mitos, a cuyo estudio se dedicó Durkheim, oponiéndolas a las representaciones individuales que pertenecen al campo de la psicología. Más sociales que estas últimas que son manifestaciones puramente cognitivas, menos globales que los mitos y los fenómenos similares estudiados por antropólogos y sociólogos, las representaciones sociales, permiten a los individuos orientarse en su entorno social y material, y dominarlo.

Solis (2002) entiende que el concepto de *representación social* refiere a las concepciones acerca de algún aspecto de la realidad, generadas socialmente y compartidas por un grupo, que cristalizan percepciones, intereses, normas, prejuicios y valores en torno a ese aspecto, así como las resistencias de los sujetos frente a lo establecido, por lo que su estudio permite el análisis de algunos contenidos de tipo ideológico que los sujetos sociales portan sin ser conscientes de ello⁴⁵.

La organización de una representación social presenta una característica peculiar; no solo los elementos de la representación son ordenados jerárquicamente, sino que para algunos autores, toda representación social está organizada en torno a un núcleo central, constituido de uno o de algunos elementos que le da su significado. El núcleo central es definido por Abric (1994) como un subconjunto de representaciones conformado por uno o por varios elementos, advirtiéndole que su no presencia desestructuraría la representación o le cambiaría por completo el significado.

Abric considera al núcleo central como una actividad mental por la cual un individuo o un grupo reconstituye lo real, combinando cuatro funciones:

- Función de *saber*, que permite comprender y explicar la realidad, es decir, es el saber práctico, del sentido común que permite a los actores sociales adquirir conocimientos e integrarlos a un cuadro asimilable y comprensible para ellos, en coherencia con su funcionamiento cognitivo y con los valores a los que adhieren.
- Función de *identidad*, que permite salvaguardar la especificidad de los grupos. Posibilita la elaboración de una identidad gratificante y compatible con el sistema de normas y valores, histórica y socialmente determinados. Ejerce control social en los procesos de socialización.
- Función de *orientación*, que guía los comportamientos y las prácticas. La representación interviene directamente en la posición a tomar, no es un contenido cualquiera, debe servir a los objetivos individuales y grupales. Reproduce igualmente un sistema de expectativas que constituye una acción sobre la realidad, define lo lícito, tolerable o inaceptable, en un contexto social.

⁴⁵ SOLIS DIANA (2002). *Miedos y paradojas, presencias y ausencias en las representaciones del deporte en una escuela de Bella Vista*. Revista digital: <http://www.efdeportes.com/>. Bs. As. Año 8- N° 55.

- Función *justificadora*, permite a posteriori la toma de posiciones ideológicas y explicar los comportamientos asumidos⁴⁶.

Según Gómez (2002), los *estereotipos* son representaciones sociales simplificadas que nos indican lo que un individuo es para los otros en un grupo social; se constituyen producto de la influencia modelizante de las instituciones que rodean al niño, particularmente la familia, la escuela y los medios de comunicación en los tiempos de la socialización primaria. Una vez constituidos, operan sobre el sistema de disposiciones para significar la realidad social, son muy resistentes al cambio de su contenido y generalmente predisponen al individuo a actuar y pensar con rigidez la totalidad de las relaciones sociales⁴⁷.

La construcción de la realidad que se lee en las *representaciones sociales de género*, tiene a la familia y a la escuela, en su carácter de principales agentes de la socialización primaria y secundaria, los canales legitimadores por los cuales se transmiten, consciente e inconscientemente, cuáles son las expectativas que la sociedad posee sobre los individuos en función de su género, es decir, que lugar y papel deben cumplir en el mundo. Estos mandatos y expectativas de género, influyen profundamente en la conformación de la identidad de cada persona, ofreciendo un repertorio limitado de representaciones para definir la propia imagen y la del otro, un parámetro para evaluar la autoestima y un horizonte para proyectar deseos e ilusiones.

Este proceso de socialización en función del género afectará, no solo a la educación académica, al aprendizaje de contenidos y actitudes en el contexto escolar, sino también a las actividades lúdicas, la distribución del tiempo libre y el espacio, así como a las relaciones con otras personas. Para cuando la niña y el niño llegan a la educación inicial formal, ya han sido instruidos a comportarse como una “mujercita” o como un “hombrecito”, utilizando un determinado tipo de vestimenta, cortándose el pelo con estilos diferentes, reprimiendo algunas conductas y estimulando otras. Por ejemplo, se ha observado que las niñas reciben un trato más caluroso y estrecho desde el punto de vista físico, además de recibir menos castigos, sobre todo corporales. También se ha corroborado que ambos progenitores alientan más a los varones a asumir responsabilidades y riesgos, mientras se tiende a tratar a las niñas con mayor indulgencia en tanto se comporten con características “femeninas” de gentileza, orden, limpieza, tranquilidad, docilidad.

En la interrelación entre la adolescente, la actividad física y el deporte; la tendencia general es considerar que las jóvenes escapan de las prácticas agotadoras, con rasgos de entrenamiento intensivo, pues las consideran propias de los varones y no de su sexo. Inclusive, quienes se dedican formalmente al deporte, rehuyen en sus prácticas a las actividades que puedan incidir de algún modo contra su

⁴⁶ ABRIC JEAN CLAUDE (1994). *Theoretical and experimental approach to the study of social representation in a situation of interaction* En: FARR R. M. & MOSCOVICI S. *Social Representation*. Cambridge University Press.

⁴⁷ GOMEZ RAUL. (2002). *Género y didáctica de la educación física. Subjetividad y cuerpo propio de la infancia*. Revista digital: <http://www.efdeportes.com/> Bs. As. Año 8- N° 47.

femineidad. De esta forma, el movimiento es una manifestación significativa de la conducta donde no solo aparece lo mecánico, sino una respuesta propia cargada de razón, afectividad, emoción y condicionada por los factores psicosociales que rodean al individuo. El deporte como parte integral de la sociedad y de la cultura, afecta de formas muy variadas la vida de las personas y de los grupos sociales, aunque sea un proceso lento que implique además la irrupción en muchos otros aspectos para que se logren transformaciones sociales⁴⁸.

⁴⁸ BIANCHI SILVIA y BRINNITZER EVELINA (2000). *Mujeres adolescentes y actividad física. Relación entre motivación para la práctica de la actividad física extraescolar y agentes socializadores*. Revista digital: <http://www.efdeportes.com/> Bs. As. Año: 5. N° 26.

5. ADOLESCENTES PAMPEANAS, REPRESENTACIONES DE GÉNERO Y ELECCIONES DEPORTIVAS

Introducción

El presente estudio de campo se propuso explorar las construcciones sociales acerca de la relación *cuerpo, género y deporte*, a partir de la lógica que da coherencia a los discursos de las adolescentes pampeanas. Por una parte, la lógica de la diferencia primaria, biológica y sexual, reproducida en los sistemas de clasificación binaria; y por otra, la lógica de la referencia, que introduce en el sistema cultural, el lugar de las relaciones sociales y de poder. Bajo este supuesto, se pretendió echar una mirada sobre las argumentaciones que sostienen al deporte como reducto masculino y que restringen los grados de libertad de la mujer para abrir el abanico de elecciones y participar en forma continua en el mundo deportivo. Se buscó a su vez, la reciprocidad de los puntos de vista con los investigadores de la disciplina Educación Física, que han estudiado la discriminación de género en el deporte en otros momentos y contextos.

El estudio de las *representaciones acerca del cuerpo humano*, como sistema de conocimientos, permite poner en evidencia cómo *el imaginario*; que forma los contenidos de las instituciones de una sociedad y la trama necesaria de su cultura y de sus ritos, se inscribe en la intimidad de cada sujeto. Para Jodelet (2002), esta inscripción coloca al individuo en un doble sistema de relación: de apropiación en un sistema familiar, y de subordinación y dominación justificadas por su sexo y por la pertenencia política, económica y religiosa.

A partir del enfoque grupal, se describe la producción de saberes y prácticas particularizadas sobre el deporte en el género femenino, al interior de las interacciones contextualizadas en el escenario de estudio. El sentido de *lazo social* de las representaciones, asegura una identidad común entre los sujetos, a su vez que las mismas se constituyen en referentes de las *informaciones* que circulan en el espacio público y privado. Por otra parte, como *actitud*, nos habla del posicionamiento de las mismas en una escala de valores, relativa al lugar social y conquista simbólica del sujeto para sí mismo y su grupo. Se trata de una ideología y poder que atañe a su cuerpo, al género, a las expectativas de rol en el trabajo y la familia, al respeto por el propio deseo que es el que tramitará cuidados personales, recreación, vínculos socioafectivos y superación individual.

En síntesis, las representaciones sociales constituyen una *guía de lectura y de acción*, que llevan la marca de una clase socioeconómica, de un grupo, y de un momento histórico. Buscar el sentido que tienen las *prácticas* deportivas para el género, nos lleva a iluminar el proceso de objetivación y naturalización por el que las significaciones se tornan realidades concretas. La distribución social de la práctica está condicionada, como dice Bourdieu (1979), por las representaciones que los diferentes grupos sociales poseen de los costes económicos, sociales y

físicos; de los beneficios asociados, inmediatos o diferidos, ya sean económicos y sociales o simbólicos. Por el sentido de *ley*, normativo, de las representaciones sociales, se establece un sistema de orden social. Precisamente, en *la relación de poder y de fuerza está dada la función ideológica de la representación*. El género es actuado y, en esa medida, fundado e instituido como un supuesto verdadero y legítimo.

El análisis del contenido proposicional, así como la manera en que las adolescentes se relatan en el contenido del discurso; considera los conceptos de Berger y Luckman (1969) respecto a que las objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan primariamente por la significación lingüística. La importancia del lenguaje para los autores, radica en su capacidad para comunicar significados que no son expresiones directas de la subjetividad “aquí y ahora”. La habilidad del ser humano para ponerse en el lugar del otro y aprehender el papel de los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren; transforma al lenguaje, desde una relación dialéctica, en portador de bastas acumulaciones de significados y experiencias, que pueden preservarse a través del tiempo y transmitirse a las generaciones futuras.

5.1. Patrones de comportamiento sexista identificados en las prácticas de la Educación Física:

El comportamiento “sexista” fija su posición con relación a estereotipos de género que reproducen y promueven desigualdades sociales, siendo en nuestra cultura afectadas principalmente las mujeres; restringiendo sus derechos, su autonomía, creatividad y realización personal.

Varios estudios (Hargreaves: 1983, entre otros), demuestran cómo las concepciones previas y estereotipadas sobre el género, influyen notablemente en los resultados del aprendizaje; así, basta que una persona crea que una tarea será mejor ejecutada por alguien del sexo opuesto, para que disminuya su rendimiento. Niños y niñas aprenden a atribuir sus respectivos éxitos y fracasos a razones muy diferentes; mecanismo psicosocial que se conoce como *atribución social*, y que provocará indudables consecuencias en el desempeño adulto. Cuando se obtiene un éxito en cualquier actividad, el niño lo atribuye a factores internos, es decir, a su propia capacidad y esfuerzo; en cambio la niña, entiende el éxito como consecuencia de factores externos. Ahora, al considerar el fracaso, las atribuciones se invierten por completo; la niña adquiere una predisposición negativa para aprender de sus errores puesto que considera inútil todo esfuerzo, disminuye su interés, perseverancia y participación en esas áreas y, por lo tanto, comienzan a reducirse sus posibilidades profesionales y sociales.

Específicamente, ha sido estudiado el hecho de que aparentemente las niñas no se sienten cómodas en situaciones competitivas, sobre todo si estas le exigen enfrentarse a los niños. Las capacidades e incapacidades naturalizadas que refieren a la competitividad, dicen que: la inteligencia, la picardía y la capacidad de mando, son atributos fundamentales de los varones, y van de la mano de la audacia, la

habilidad corporal y la fuerza. En cambio; la intuición, el afecto, y la prolijidad “propios” de las mujeres, quedan asociadas a su delicadeza, fragilidad o a la inhabilidad física.

Se acepta y se difunde que “las niñas son más tranquilas mientras que los niños necesitan descargarse en el recreo”, que si bien pegar está mal para todos, “los varones deben aprender a defenderse”, que ellos hacen deportes mientras que ellas “juegan”, que “la clase de educación física es obligatoria para todos, pero que si las chicas lo prefieren, pueden hacer otra cosa”. Del mismo modo si se presta atención a la distribución de los espacios en los recreos, se observará que el utilizado por los varones para sus juegos es mucho mayor que el que emplean las niñas para los suyos.

Atendiendo a estos prototipos, Bonder y Kantor (1993) previenen que a través de los contenidos curriculares, los libros de texto y las interacciones en el aula, se transmiten valoraciones y expectativas diferenciadas respecto al rendimiento escolar, la elección profesional, la inserción laboral y el rol social de varones y mujeres. Presentan un caso que muestra claramente los preconceptos que pueden limitar a las niñas en la escuela:

“Sandra es muy buena para los deportes y le gusta jugar a lo que sea. En su casa, lo hace de igual a igual con sus hermanos pero jamás sale a la calle a jugar a la pelota. En la escuela se aguanta las ganas de correr en el recreo y sólo a veces se da el gusto en la clase de Educación Física... pero siempre le tocan los “juegos de nenas”, que no son los que más le gustan. El día en que todos jugaron a todo, sus compañeros/as descubrieron qué bien que tiraba al aro y cómo llevaba la pelota con los pies. Después de eso, algunos chicos la querían para su equipo y otros la cargaban por varonera. Las chicas y la maestra estaban desconcertadas... Se armaron lindas discusiones y otras nenas también se animaron a probar o a mostrarse... Sandra empezó a ir a la escuela más contenta⁴⁹”.

La instrucción formal de la Educación Física, tradicionalmente avaló diferencias claras entre ambos grupos de género, fundamentándose en cierta “biologización” del comportamiento y sus alcances en cuanto al rendimiento físico, potencia, masa muscular, estructura ósea y carácter hormonal. Esta línea de significaciones revisten interpretaciones muchas veces ingenuas, pero no devienen del azar genético, sino que se corresponden con distintas expectativas y coacciones sociales que afectarán el desarrollo motor, emocional y social, de cada alumna y alumno.

Con base a este criterio, la separación de los grupos de alumnos “por sexo”, es recurrente en la disciplina. Puede resultar común ver que los profesores negocien con los alumnos dar una clase mixta a cambio del resto de la hora, y que los varones jueguen al fútbol y las mujeres se sienten a charlar. Interrogándose sobre la regularidad de esta práctica, los docentes Ansaldi, Voccia y otros (1997),

⁴⁹ BONDER GLORIA Y KANTOR DÉBORA (1993). *Igualdad de Oportunidades en Acción. Haciendo campaña con la comunidad educativa*. Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa. Ob. Cit. Págs. 57-59.

consultaron a jóvenes del sur del país y comprobaron que los varones habían incorporado el deporte a sus hábitos en un porcentaje muy superior al de las mujeres, y que si bien los entrevistados decían no responder a prejuicios para con los grupos mixtos, se observaban en sus dichos acotaciones referidas a los inconvenientes para la práctica conjunta, tales como “nos divertimos mas sin ellas”, o “no, por que son muy brutos”.

Es interesante al respecto, el recorrido que realizaran en los textos escolares analizando el mensaje ideológico de sus contenidos. Se puede citar a Döbler y Döbler en su “Manual de juegos menores”, donde plantea que “existen algunos juegos que requieren un arrojo físico elevado y grandes esfuerzos, en los que predominan la lucha y la riña, por lo que se debiera desistir de ellos para las muchachas a no ser que se modifiquen”. También Giradles y Della en su libro “Metodología de la Destreza” afirma que “a partir de la edad de 9-10 años, aparecen las diferencias características del sexo. Sobre todo al entrar las mujeres a la pubertad, su desarrollo motor se transforma. En los siguientes niveles es recomendable encarar todo aprendizaje en grupos separados”. En otro orden, Melita Heinss en su libro “Gimnasia rítmica deportiva para niñas” dice que “la gimnasia rítmica deportiva se aplica cada vez más puesto que su carácter de danza y sus movimientos estéticos corresponden especialmente a las inclinaciones de las muchachas”. Del mismo modo Kos, Teply y Voltáb en su libro “Gimnasia 1200 ejercicios”, expresa que “la movilidad de la pelvis en las mujeres generalmente es mayor a la de los hombres” y a partir de la tercera parte del libro comienzan los “ejemplos para la conformación de la parte introductiva y preparatoria de una clase de Educación Física” en la que expone modelos de clase para varones y mujeres por separado, sin fundamentar el hecho⁵⁰.

Este pensamiento ideológico llegó a impregnar la formación docente, aún durante los últimos 30 años en la Argentina. Asimismo, los cargos de los profesores de educación física en los colegios secundarios se continúan designando para varones y mujeres por separado. Carral, Zajdman y Rozengardt (1997) observaron en su estudio “sexismo y prácticas institucionales vinculados a la educación física”, el papel relevante que toma la categoría género en el rol laboral del profesor de educación física, frente a los demás integrantes de la comunidad educativa. Partieron del problema de que los profesores recibían adjudicaciones institucionales diferenciadas a partir de su sexo y se pretendió indagar sobre los motivos y las consecuencias cotidianas que tales prerrogativas provocaba en las propias prácticas.

Los autores encuentran que las funciones otorgadas a la Educación Física giran en torno a dos aspectos: el disciplinamiento y la catarsis. Quienes mejor puedan desarrollar estas funciones, serán quienes reúnan atributos de autoridad y de seducción. La autoridad, se construye alrededor del sexo masculino, el éxito deportivo, el saber poner orden, y el preservar la figura con distancia personal. La

⁵⁰ ANSALDI LUCAS, VOCCIA RICARDO, KEENAN GUILLERMO, LIMA GUILLERMO Y ZAPICO SILVIA. (1997). *Contenidos sexistas en educación física. ¿Pueden practicar deportes hombres y mujeres juntos?*. Trabajo de campo sin publicar. Cátedra de Psicología Social. UNLa Pampa. Págs. 8-9.

seducción se evidencia a través de las habilidades para las relaciones públicas, la participación en situaciones escolares diversas con carácter resolutivo y “tono seguro”, y por la capacidad de negociación cotidiana ante una cadena de complicaciones logrando acuerdos informales.

Se relevó que el profesor varón cuenta con una mayor aceptación y prestigio en la escuela; a decir de los propios actores sociales, por la autoridad que impone a sus alumnos, por su presencia y su facilidad para tratar el tema de la disciplina, considerado como el más problemático a resolver. A su vez, siendo de valorización más alta el trabajo en los grados “superiores”, se le otorga allí al profesor hombre mayor capacidad de gestión. Se deduce entonces que el liderazgo sería una adscripción preferentemente adjudicada al profesor de sexo masculino.

Otro aspecto interesante del estudio, y a través del cual se visualizó la problemática abordada, remite a los contenidos educativos que se seleccionan para los alumnos y alumnas. Hay una tendencia a privilegiar la enseñanza del deporte a los varones y del juego a las mujeres, o también equiparando al juego, los contenidos motrices expresivos. Los actores consultados lo ilustran con ejemplos tales como: “las nenas se inclinan más por lo que sea artístico, al varón le gustan más los juegos, la competencia...”; “a la mujer le gusta más la parte rítmica, ese tipo de cosas...”; “los varones son fanáticos del fútbol y las mujeres trabajan con sogas... les gusta el trabajo con música...”; “a la mujer le gusta la danza, la expresión corporal, cosa que al varón no le gusta, a él le gusta el deporte, el esfuerzo, el vigor...”.

Estos dichos vinculan el deporte al ámbito de lo público, y al juego expresivo-afectivo al ámbito de lo privado. Consecuentemente, el varón que aprende deporte vería facilitada su inserción “en el afuera”, por cuanto el deporte constituye un valor cultural apreciado y asociado socialmente a la idea de status, poder, éxito, prestigio, vínculo con los otros. La mujer en cambio, quedaría relegada “al adentro”, al lugar de lo privado y a los espacios reducidos, al patio, a su casa, al cuidado de los pequeños⁵¹.

Como viene a afirmar Vázquez (1987), persisten ciertas desigualdades en lo que respecta a la consideración corporal y su razón de género: si para los varones el cuerpo es “potencial de acción”, orientado hacia sí mismo y hacia el exterior; la mujer “vive su cuerpo en función de los demás”, para la seducción del varón, y para la maternidad de los hijos, poseyendo así un carácter de “bien social”⁵². Estas representaciones asentadas en los prototipos de género y la actividad física, pudieron ser comprobadas en la mayoría de las adolescentes entrevistadas para el presente estudio, en quienes persiste la idea de que hay deportes que “no

⁵¹ CARRAL MARÍA, ZAJDMAN MARINA Y ROZENGARD RODOLFO (1997). *Sexismo y prácticas institucionales vinculados a la educación física*. Trabajo de campo sin publicar. Cátedra de Psicología Social. UNLaPampa. Págs. 19-24.

⁵² VÁZQUEZ B. (1987). *Educación Física para la mujer: mitos, tradiciones y doctrina actual*. *Mujer y Deporte*. Madrid: Instituto de la mujer. En: ACUÑA DELGADO ANGEL *El cuerpo como plataforma simbólica de la cultura. Una perspectiva diacrónica y multicultural*. Universidad de Granada. Citado en los apuntes del “Postítulo de Actualización académica en Educación Física con Niños” ISEF. Ob. Cit. Pág. 91.

concuerdan con la concepción de mujer”, los cuales poseen rasgos fijos de “agresividad” y “carecen de estética femenina”. Por lo tanto, las adolescentes eligen practicar deportes individuales como la gimnasia, danza, o bien un deporte grupal que no tenga contacto físico, como el voley.

La práctica deportiva femenina se vincula regularmente a lo artístico y al cuidado del cuerpo. Así lo comunica y lo vende la publicidad masiva, ya que se considera que en estos casos la femineidad no estaría amenazada. Se hizo evidente en las respuestas de las entrevistadas cuando se les preguntó: -¿Qué deporte te ves practicando de adulta?-, y algunas de las respuestas fueron: “La gimnasia” -¿Qué gimnasia?- “Artística, o sí la gimnasia común, la gimnasia deportiva” -¿Por qué?- “Porque **es la que más queremos todas, para poder bajar de peso y estar mejor**” (E 39). “**No me imagino practicando ningún deporte. Ah! Podría ser gimnasia, me gusta la gimnasia**”. -¿Por qué?- “Y, por que digamos..., es un deporte que **te prepara todo el cuerpo físico y me gusta**” (E 32). Y ante la pregunta -¿Considerás que algún deporte hace más femenina a la mujer?-, las respuestas recurrentes fueron del tipo: “La gimnasia... no, la danza. -¿Por qué?- Son todas así... **prolijitas..., es todo tranquilo. A mi no me gustan**” (E 3).

De esta manera se justifica el tipo de deporte “ideal” o “esperado” para cada género. Además, cada uno de ellos es practicado con diferentes objetivos: el joven varón –según ellas- para descargar energía y competir; y la adolescente para mejorar el estado físico, en un 33% de las respuestas, o por estética, en un 25% de las mismas.

Esta concepción del deporte "como instrumento" para alcanzar un modelo de belleza física, ha sido estudiado en función de un cuerpo valorado grupalmente como "condición femenina para agrandar al otro sexo", y no tendría un fin en sí mismo, sino que sería usado como medio para conseguir otro objetivo. Una de las consecuencias de tomar al deporte como proveedor de delgadez y de un cuerpo atractivo, es que éste no será practicado por placer, o como factor de bienestar, de salud, de diversión, para ganar momentos de satisfacción y encuentros con amigos; sino que, pasará a convertirse en un “sacrificio” seguido de rutinas a cumplimentar en pos de la imagen idealizada.

Sobre esta línea de pensamiento, Solis (2002) confirma la coincidencia entre los testimonios de los varones, en considerar el valor estético del deporte como proveedor de delgadez y de un cuerpo atractivo en la mujer. Llamativamente no aparecen en su investigación referencias al valor estético ni a la delgadez en los beneficios del deporte para los varones. Esta situación de "espejo", permite entender según la autora, la concepción centrada en la mirada del "Otro" que se halla en las jóvenes, y muestra los mecanismos de presión para perseguir un determinado modelo de cuerpo. En particular las mujeres revelan la necesidad de estar preparadas para ser miradas y para responder a la mirada del "Otro", más que para imponer su propia concepción de cuerpo.

Los miedos no manifiestos aparecen en otro momento de la toma de datos de su trabajo, donde algunas jóvenes se animaron a contar las prohibiciones familiares.

Cuentan que las madres y padres no alientan la práctica deportiva en ellas por miedo a "tocar y ser tocadas", a que las golpeen y "no puedan tener relaciones", haciendo referencia implícita a las relaciones sexuales⁵³.

Aunque estos significados están "en la mente", tienen sus orígenes y su sentido en la cultura en la que se crean. Es este carácter situado de los significados lo que para Bruner asegura su negociabilidad y su comunicabilidad. Las interpretaciones idiosincráticas que observamos en los sujetos de estudio, son constantemente sometidas a juicio frente a lo que se toma como las creencias canónicas de la cultura en general. Tales juicios comunales, aunque a menudo estén gobernados por criterios "racionales" de evidencia, igualmente son dominados por compromisos, gustos, intereses y expresiones de adhesión a los valores de la cultura en relación con la buena vida, la descendencia, la legitimación o el poder.

La información, imágenes y actitudes que acompañan a los estereotipos, quedan fuertemente arraigados en nuestra subjetividad, resistiéndose a ser cuestionados. Según Bonder, tienden a inducir una percepción selectiva que centra la atención en fenómenos que apoyan su existencia y a excluir las evidencias que no la confirman.

La red de significaciones descriptas, definen ideológicamente las pautas comerciales con las que se guía el mercado. Consecuentemente, la oferta deportiva para la mujer, es mucho más reducida que la dirigida al hombre. Esta preocupación, llevó a la profesora Zulema Izaguirre, a presentar un proyecto en el gobierno de la provincia de La Pampa en el año 2000, llamado "Plan de igualdad de oportunidades para las mujeres en el Deporte y la Recreación", donde revela como problema, la escasa y estereotipada oferta deportiva para la mujer. En el medio social, la mujer resulta desaventajada con respecto a los varones en cuanto a la calidad, la cantidad y los resultados de la actividad física escolar y extraescolar, apartándose de toda una gama deportiva en la que podría sobresalir. La adolescente, que pretenda reclamar su propio espacio, se encontrará con el doble mensaje de que si, se animara a subvertir los mandatos tradicionalmente establecidos para "ser femenina", ganará en grados de libertad y en respeto a su propio deseo, pero sería rechazada por muchos de sus pares, disminuyendo su capacidad de seducción y éxito con el otro sexo.

Si bien es liso comprender que todas las personas, tanto mujeres como hombres, tienen la necesidad de moverse, de expresarse corporalmente, sin límites para el deseo genuino y la realización personal; contrasta con esto, el hecho evidente de que una cantidad significativamente mayor de adolescentes varones practican actividades deportivas. Estos hábitos regularizados, proporcionan oportunidades para el ejercicio del trabajo en equipo y del liderazgo, que deberían estar igualmente disponibles para las mujeres como para los hombres.

Los docentes que acompañan el crecimiento de los adolescentes, sienten que se hallan inmersos en una tarea incierta, pero para producir cambios es necesario

⁵³ SOLIS DIANA (2002). *Miedos y paradojas, presencias y ausencias en las representaciones del deporte en una escuela de Bella Vista*. Revista digital: <http://www.efdeportes.com/> Ob. Cit.

develar los factores psicosociales que revisten esta problemática, cuestionar los modelos biologizantes y rígidos que tipifican al género en la Educación Física, así como sus consecuencias para la construcción de la identidad, para el ejercicio de roles futuros y de la división del trabajo, actuando sobre ellos con una gama de recursos organizados.

5.2. Actitudes, conceptos y valores, transferidos a los tipos de deportes:

El sentido que una actividad tiene para las adolescentes está constituido por la serie de representaciones y emociones concientes o inconscientes, tanto propias como las que suponen en “el otro”, relacionadas con los hechos materiales y transacciones, mediante la que se comunican con los demás. Estos Otros no son solo la familia, sino también el grupo de pares y la cultura que las rodea. De acuerdo a Gómez (2002), estas personas han preseleccionado y preinterpretado los hechos del mundo, en función de su situación biográfica personal, de la historia cultural del endogrupo en cuestión, y de la historicidad de los objetos culturales que mediatizan y posibilitan las relaciones humanas.

Frente a la identidad adolescente, las elecciones deportivas no son interpretadas como meros reflejos de las individualidades y de las aptitudes orgánicas referidas al sexo, sino como una toma de posición de género, vinculada al deporte, a la salud, al cuerpo y su potencial de movimiento; decisiones y prácticas mediatizadas por la historia infantil, los valores del grupo social y económico de pertenencia, y por las significaciones más generales referidas al cuerpo como bien cultural. Investigaciones de género sugieren, que tanto factores sociales como culturales, educan al cuerpo biológico para el rendimiento y goce diferenciado en hombres y mujeres, ya observado claramente durante la participación en las actividades físicas de niñas y niños en la etapa escolar.

Un factor crítico pareciera ser la forma en que los padres juegan y estimulan a jugar según el sexo de sus hijos en su primera infancia. Los prototipos parentales referidos al género inducen las experiencias que proveen a sus hijos de determinados juguetes, tipos de juegos y formas de jugar. Cuando los docentes y entrenadores ven a las alumnas y alumnos en sus sesiones de clases, tienden a atribuir tales diferencias de rendimiento a distintas capacidades anatómicas, sin llegar a reflexionar críticamente sobre el *proceso de biologización de lo social* que comienza ya con las experiencias previas.

Las experiencias previas de este tipo, en términos de Le Boulch (1991), son las que construyen la *disponibilidad corporal*, definida como todas aquellas conductas motrices, cognitivas, sociales, expresivas y psicológicas, necesarias para poder resolver eficazmente nuevos problemas de movimiento⁵⁴. Estas construcciones de la infancia, constituyen formas de *habitus* que condicionan la disposición hacia la actividad física y la representación del propio cuerpo. Quienes han tenido ricas y

⁵⁴ LE BOULCH (1991). Citado en: BIANCHI SILVIA y BRINNTZER EVELINA (2000). *Mujeres adolescentes y actividad física. Relación entre motivación para la práctica de la actividad física extraescolar y agentes socializadores*. Ob. Cit.

variadas experiencias motrices, desearán continuar con ellas durante su adolescencia; a diferencia de la actitud de temor e inhibición que presentarán quienes han pasado por vivencias negativas, dificultades y frustraciones ante estas propuestas. Según Sánchez Bañuelos es importante el dominio sobre la tarea motriz que se tenga que realizar. El poder mostrar habilidad sobre lo que se está haciendo, es un resorte clave para regularizar un comportamiento futuro, ya que los aprendizajes anteriores que más éxito y progreso hayan producido, serán los que tendrán mayor probabilidad de afianzarse como conductas estables.

La selectividad de los aprendizajes motores en la socialización de la mujer, marca una clara restricción del movimiento y oportunidad de exploración corporal. A modo de ejemplo, los padres no se preocuparán de que una nena sea pasiva o se halle poco interesada en la motricidad, por el contrario, se pueden inquietar si la ven “demasiado movidiza”. En cambio, se intentará que el varón sea más activo con el cuerpo y si no lo es, se lo estimulará para ello, favoreciendo distintas prácticas deportivas, entre otras estrategias. La representación que viene de estas experiencias, llevará información que se asimilará a las tipificaciones de género, tales como que el varón es más seguro, autónomo, objetivo, líder, dominante, independiente; y la mujer más emotiva, dependiente, sumisa, sensible, obediente, tímida.

Bourdieu (2000) sostiene al respecto, que las apariencias biológicas y los efectos indudablemente reales que han producido en los cuerpos y en las mentes, esto es, un prolongado trabajo colectivo de socialización de lo biológico y de biologización de lo social, se conjugan para invertir la relación entre las causas y los efectos, y hacen aparecer *una construcción social naturalizada*⁵⁵.

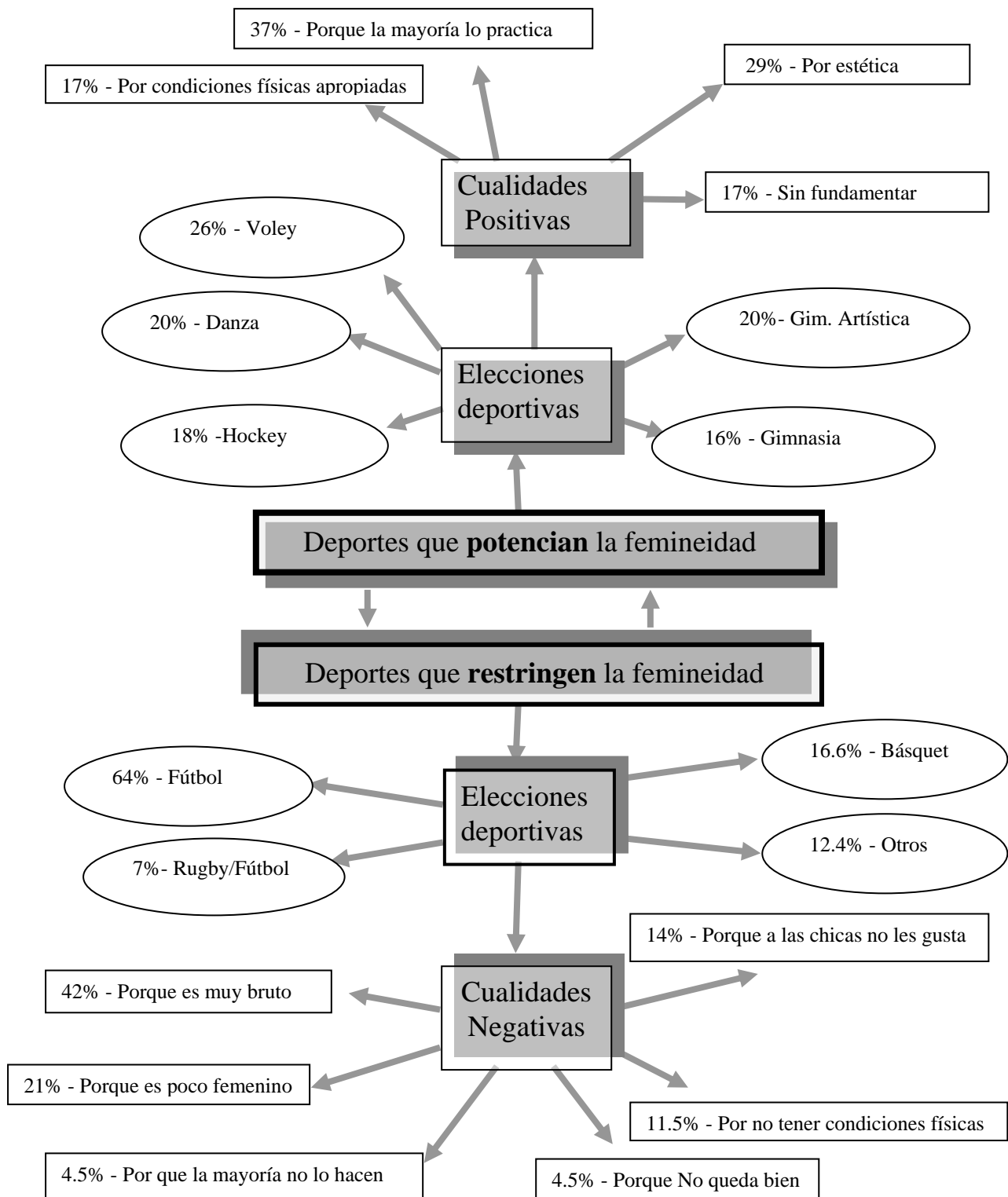
Buscando la construcción selectiva que se lee en los discursos espontáneos de las adolescentes entrevistadas, con el objeto de identificar los criterios que restringen sus oportunidades de diversificar las elecciones deportivas y de lograr regularidad en las prácticas; se tuvo en cuenta como presupuesto teórico e instrumental, que *la representación constituye un marcador social* al llevar información sobre el proceso de producción de los conocimientos, que orienta conductas, que habla de la identidad de quién se expresa al “decir algo acerca de quién es”, y que refiere ideológicamente a los parámetros del grupo que la formula.

A continuación, se presenta el *sistema de elementos que otorgan sentido global a la representación acerca de las elecciones deportivas y los contenidos de pensamiento que definen la clasificación de los deportes a razón de la atribución de valores positivos y negativos sobre la femineidad*.

⁵⁵ BOURDIEU PIERRE. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama. Pág. 37.

Cuadro N° 1:

Elecciones deportivas de las adolescentes y sus criterios valorativos



Fuente: Trabajo de campo: *Valores y conceptos de género asociados a las elecciones deportivas de las adolescentes pampeanas*. Un estudio exploratorio en la Ciudad de Santa Rosa (2002).
Elaboración: Silvia Mariana Fontana. Santa Rosa – 2003.

Es de observar que en el presente trabajo de campo emergen los mismos estereotipos sexistas relevados por los estudios del área de una década atrás, proyectándose rechazo hacia aquellas prácticas que exigen *vigor, fuerza y contacto físico*, pues su ejercicio enfrentaría a la joven con las definiciones tradicionales de femineidad. El núcleo estructurante de la representación está dado por la *condición de agresividad*, asociada a una amplia gama de deportes excluidos de la elección, cualidad adscripta al dominio masculino.

Respecto a los deportes que más rechazo les provoca a las adolescentes de acuerdo a la adjudicación de atributos “poco femeninos”, aparecen: el fútbol, el rugby y el básquet. Consideran que el fútbol es un deporte que no se corresponde con el ser mujer, porque las chicas que lo practican pierden los modos corporales y la seducción femenina, siendo catalogadas socialmente como “machonas”, apelativo que permite no hacer referencia directa a la identidad homosexual. Las entrevistadas en cambio, no tienen dudas que el deporte ideal para los varones es el fútbol, y fundamentan con base a la percepción clara de que las capacidades del sexo les permiten practicar deportes brutos y por lo mismo, es un deporte elegido masivamente por ellos.

Ante la pregunta *-¿Cuál crees que es el deporte "ideal" para los hombres?-,* argumentan: *“El fútbol por que es más varonil”* (E 13). *“Fútbol... Ah! Re machista!! No vas a poner “qué machista!!” Ah! Ya lo pusiste... (risas) -¿Por qué?- “Porque siempre los varones están jugando o mirando fútbol”* (E 20). *“El fútbol y el rugby” -¿Por qué?- “Porque son juegos más... así, como te puedo explicar... son rudos así, son más peligrosos”* (E 36). *“Fútbol”. -¿Por qué?- “Porque.... qué se yo!, ellos deben correr mas rápido”* (E 17). *“El fútbol”. -¿Por qué?- “Porque... haber... es el único que deben hacer bien”* (E 18). *“Porque sí, porque la mayoría de los chicos ya están para jugar al fútbol”* (E 28). *“Fútbol”. -¿Por qué?- “...porque veo que les gusta mucho, aparte tienen facilidad para jugar con las piernas”* (E 30). *“El rugby y el fútbol”. -¿Por qué - “Porque son las capacidades que más sobresalen en ellos... esos juegos brutos”* (E 3).

La posición personal y grupal de las adolescentes ante los deportes considerados ideales, responde a las categorías que circulan en el imaginario social sobre prácticas físicas “más adecuadas” para los hombres y “más adecuadas” para las mujeres, siendo a su vez transferidas a los programas educativos; marcando para el dominio de los hombres las que requieren desarrollo de la motricidad gruesa y capacidades de fuerza, observadas en deportes tales como el fútbol, el boxeo y la lucha; y el desarrollo de la motricidad fina y de las capacidades coordinativas que se manifiestan en la gimnasia artística, la danza y la gimnasia, para la expresión de la mujer.

La misma dirección de sentido se pudo hallar en la argumentación acerca de la elección del deporte ideal para las mujeres, indicando las entrevistadas que estos deportes deben tener “menos movimiento”; por ejemplo: *“Voley”. -¿Por qué?- “Porque a las chicas generalmente les gusta y juegan al voley, porque no hay mucho movimiento por hacer”* (E 34). O cuando se les pregunta si algunos deportes serían más óptimos

para resaltar la femineidad: *“La gimnasia... no, la danza”*. -¿Por qué?- *“Son todas así... prolijitas, es todo tranquilo. A mi no me gusta”* (E 3).

También, ante el interrogante que las llevaba a proyectarse en un futuro de adulta joven continuando con una determinada práctica deportiva, la mayoría de las adolescentes señalaron los mismos deportes de ejercicio en el programa escolar, pero después de presentar demoras y dudas para poder tomar posición e imaginarse comprometidas con ese hábito. Tampoco les sirvieran, en el momento de dar la respuesta, los referentes de las biografías paternas, manifestando en general, no recordar si el padre o la madre en algún periodo hubiesen logrado participar en un deporte durante un tiempo prolongado.

A modo de ilustración, ante el cuestionamiento: -¿qué deporte te ves practicando de adulta?-, las adolescentes respondieron: *“No sé, supongo que uno no muy movido”*. -¿Por qué?- *“Porque... no sé (risas)”* (E 38). *“Eh... gimnasio”*. -¿Por qué?- *“Porque no sé si me entretuviese en Voley de grande”* (E 9). *“Gimnasia aeróbica”*. -¿Por qué?- *“Porque es una gimnasia, y es para mi entender para todas las edades”* (E 10). *“Eh... ir a un gimnasio”*. -¿Por qué?- *“Y... sería lo mas práctico, creo”* (E 13). *“No me imagino practicando ningún deporte. Ah! Podría ser gimnasia, me gusta la gimnasia”*. -¿Por qué?- *“Y, por que digamos, es un deporte que te prepara todo el cuerpo físico y me gusta”* (E 32). *“No sé... ¿Adulta como qué? -como tu mamá por ejemplo- “No sé el estado físico que tendría. Pero si podría, así, voley o gimnasia”*. -¿Por qué?- *“No sé, por que si me siguiera gustando voley, seguiría, pero si no me da el físico, para no estar todo el día metida en la casa, iría a un gimnasio”* (E 36).

Más allá de los modismos del lenguaje característicos del adolescente, como el *“qué sé yo!”* sin más, una actitud recurrente en las entrevistadas, como posición frente a las fundamentaciones de sus respuestas, fue sostenerse en lo *“que dice la sociedad”*, *“la tradición”*, *“la mayoría”*, *“el grupo de amigas”*; sin deslizarse prácticamente elementos de orden personal referidos al placer, al gusto por una práctica, al deseo, al sentirse bien, a la recreación, a la diversión. Tampoco aparecieron contenidos de pensamiento críticos, aún cuando se afirmaba que un concepto vertido podría ser leído de *“machista”*, o que un comportamiento considerado acertado *“también podría darse de una manera distinta”*. Demostrativamente, cuándo a se les pide explicación acerca de -¿por qué el hockey y el voley no son los deportes ideales para los varones?-, ellas responden:

“Si, puede ser para los hombres, porque me preguntaste ideal para las mujeres y dije ese. Y los varones, por la tradición. Es más raro que los varones jueguen al hockey” (E 8). *“Qué sé yo. También podría ser para los varones pero si no, que sé yo, no se me ocurre... Porque por ahí la sociedad dice así, que el voley es mas para las mujeres que para los varones”* (E 32). O bien: -¿Por qué sí fútbol?- *“Porque es el que más se ha escuchado y se juega en la historia”* (E 10).

Una vía de análisis de este esquema del lenguaje adolescente, es pensar en la manera en que ellos abordan la realidad, tal como lo describe Laura Piñero (1997), donde el punto de vista lógico es cada vez más difícil, y por lo contrario, cada vez los conocimientos son más fragmentados y más adheridos a una imagen. Un joven actual cuando habla usa cada vez menos adjetivos y cada vez más verbos e imágenes relacionadas con el mundo de la pantalla; por ejemplo, de dos palabras,

una es “espectacular”, “fenómeno”; tienen una serie de clichés, de estereotipos de lenguaje que obturan la capacidad lógica y la capacidad de reflexión. Esto constituye un desafío para los docentes de poder quitar estereotipos en el habla, que tienen que ver con estereotipos de pensamiento sin duda, y empezar a poner palabras en lugar de clichés porque estamos con pedazos de conocimientos que obturan la posibilidad de abstraer el conocimiento⁵⁶.

Un lugar común en las adolescentes, al momento de elegir un deporte más conveniente para su vida, es acudir como referencia al grupo de pares, y partiendo de este criterio, un alto porcentaje relaciona la motivación para seleccionar la práctica deportiva con el hecho de poder compartir la misma con sus amigas. Cuando se les pregunta: -“*Qué deporte practican y por qué razón*”-, responden que lo practican con su amiga o compañera, resultando que, ante la práctica o no de actividades físicas fuera del contexto escolar, un 70.7% concurre con amigas y amigos, y solo el 29.3% lo hace sin la compañía del grupo de pares. La literatura que se ocupa de la adolescencia como etapa evolutiva, dice que dentro del grupo de pares, el adolescente encuentra sostén, un parámetro necesario para los aspectos cambiantes de su yo, recurre a él como refuerzo para alcanzar su identidad adulta, transfiriendo al grupo de pares gran parte de la dependencia que antes mantenía con su familia. Así, podemos observar como pauta regular en las respuestas a la pregunta -¿*Qué deporte te ves practicando de adulta?*-:

“*El voley*”. -¿*Por qué?*- “*Porque a la mayoría le gusta*” (E 21). “*Hay muchos, no sé. Puede ser voley, acá todas las chicas practican así que...*” -¿*Por qué?*- “*Para mí, porque no es tan bruto así, como el básquet, por ejemplo, no...*” (E 23). “*El voley*”. -¿*Por qué?*- “*Porque todas eligen ese*” (E 25). “*La gimnasia*”. -¿*Qué gimnasia?*- “*Artística, o la gimnasia común, la gimnasia deportiva*”. -¿*Por qué?*- “*Porque es la que más queremos todas, para poder bajar de peso y estar mejor*” (E 39).

Otro núcleo conceptual que apareció en el curso del análisis del contenido, es el significado que adquiere el deporte como medio para alcanzar un “ideal de belleza corporal femenina”. Aquí hablamos de un cuerpo subjetivo, como experiencia privada, pero a su vez, de un cuerpo como objeto socializado que lleva un sistema de valores, que constituye un testimonio para los otros.

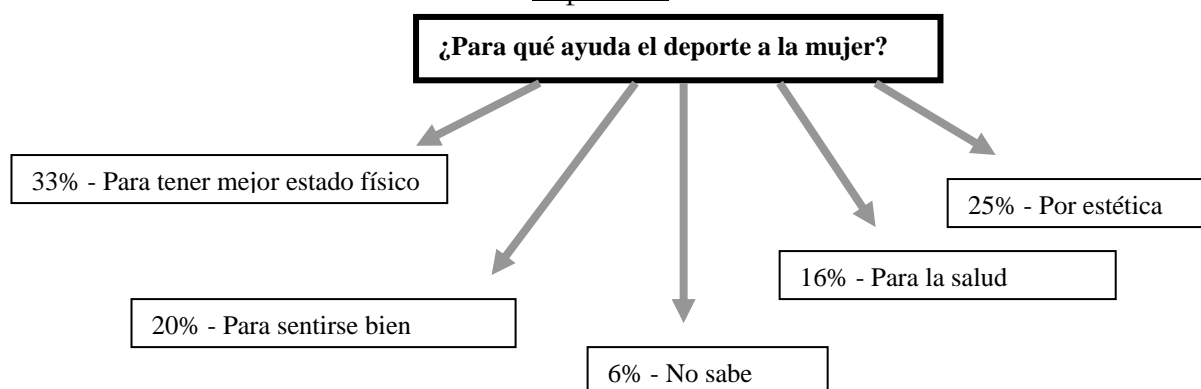
Para Sánchez Bañuelos (1995) la actividad física puede ser considerada en sus tres aspectos: mantenimiento de la condición física, deporte para todos, y deporte de competición. Uno de los resortes motivacionales en la adolescencia y sobre todo en las mujeres, está en la influencia positiva del ejercicio sobre la estética corporal. El desarrollo físico armónico confiere a la joven un aspecto agradable y atractivo que puede jugar un papel importante en el éxito social. A cuenta de tal nivel de valoración, existe un fuerte condicionamiento social que obliga a poseer un cuerpo delgado, proporcionado, firme, portador de una estética de época y de lugar, por lo que las adolescentes, encontrándose en una etapa de especial estado de vulnerabilidad emocional, consideran al deporte el medio indicado para llegar a él.

⁵⁶ PIÑERO LAURA (1997-1998). Clases de la Red Federal de Formación Docente Continua. Ob. Cit.

En el siguiente gráfico puede leerse que un amplio grupo, representado por el 58% de las entrevistadas, remite el sentido del deporte en su práctica cotidiana, a la mejora y cuidado de su estado físico e imagen corporal. Si bien el segundo grupo, con el 36% de las adolescentes, implícitamente carga valoraciones del orden anterior, privilegia la condición de salud y bienestar general.

Cuadro N° 2:

Indicadores acerca del sentido que le dan las adolescentes a su práctica deportiva



Fuente: trabajo de campo: *Valores y conceptos de género asociados a las elecciones deportivas de las adolescentes pampeanas*. Un estudio exploratorio en la Ciudad de Santa Rosa (2002).
Elaboración: Silvia Mariana Fontana. Santa Rosa – 2003.

En la misma dirección, los resultados de un cuestionario de análisis realizado al grupo de jóvenes de la muestra por el profesor Gavazza, muestran como principios para considerar que la Educación Física debe estar incluida en la curricula, que “la educación física y el deporte son fundamentales en nuestra etapa de desarrollo” (el 26 % de las entrevistadas), seguido por “es fundamental para la salud” (22% de las respuestas)⁵⁷.

La disposición para relacionar el deporte con el cuidado personal, pero más aún bajo la significación de una forma e imagen corporal, aparece en casi la totalidad de las respuestas. De acuerdo a los expertos de referencia literaria, considerar estos aditivos del valor estético, que inscriben al deporte como proveedor de delgadez y de un cuerpo atractivo socialmente, revela en cierta medida la posición psicológica del género femenino, de “ser mirada y poder responder a la mirada del Otro”; más que el instalarse desde su propia concepción de cuerpo. Siguiendo la lógica planteada por Bourdieu, podría indicar la falta de poder social simbólico en las mujeres, ya que éste se ejerce en la posibilidad de imponer su propia mirada sobre el cuerpo sin depender de la mirada del otro⁵⁸.

⁵⁷ GAVAZZA JUAN CARLOS. Cuestionario de su elaboración que reúne información sobre las opiniones que tienen las alumnas de 9° año acerca de las clases de educación física dictadas durante el primer trimestre del año 2002. Los resultados se adjuntan en el ANEXO: apartado III.

⁵⁸ SOLIS DIANA (2002). *Miedos y paradojas, presencias y ausencias en las representaciones del deporte en una escuela de Bella Vista*. Ob. Cit.

Sobre el uso del cuerpo como instrumento para los otros, Buñuel (1994), afirma que en la sociedad actual el cuerpo ocupa un valor central, se utiliza como signo de estatus y como vehículo mediático para vender las más variadas mercancías. Convertido en objeto de consumo, no son pocas las personas que invierten su tiempo y dinero en imagen y salud; así como también en divertimento y emoción, vivenciando con el cuerpo situaciones de cierto riesgo, y otras aventuras que en muchos casos no pasan de ser imaginarias. Las “gimnasias de las formas”, como el aeróbic, yoga, mantenimiento; tienen en las mujeres su mejor clientela, configurando un doble modelo corporal: “el instrumental”, que persigue la eficacia en la acción y el éxito personal, correspondiéndose con un cuerpo enérgico, fuerte, bello y sano; y el “relacional”, que busca diversión y contacto social, siendo el cuerpo un medio expresivo y comunicativo⁵⁹.

Los rasgos estéticos de la época para el hombre, se centran en una apariencia juvenil, fuerte, viril, bronceada, voluminosa y musculosa; mientras que a la mujer se la requiere joven, atractiva, alta, delgada, sin grasa ni arrugas. Alcanzar los modelos ideales de belleza corporal, entraña paradójicamente no pocos sacrificios. Los productos light se imponen y la obesidad es una condición estigmatizada, asociada a la pobreza y al mal gusto, que puede incluso acarrear serios problemas en la formación de la personalidad, sobre todo en los adolescentes. La obsesión por una obesidad imaginaria y el consecuente trastorno en el esquema e imagen corporal, trae frecuentemente como enfermedad la anorexia nerviosa y lleva a la autoagresión del cuerpo, pudiendo desencadenar la muerte.

Desde una visión psicosocial, la psicóloga Laura Piñero (1997), plantea un interesante análisis para reflexionar sobre la Adolescencia de finales del Siglo XX, en un escenario de numerosos e importantes cambios, sintomatizados en los 90, que a su entender tuvo impacto fundamentalmente en tres ejes: en la manera de hacer conocimiento, en la percepción del cuerpo, y en la manera de vincularse con los objetos.

Con relación a la *percepción del cuerpo*, debemos considerar que hallamos una sociedad cada vez más “adolescentizada”, donde los adultos corren fascinados detrás de los adolescentes queriéndolos imitar, hablando como ellos, vistiéndose como ellos, tratando de tener vínculos más livianos, pudiendo empezar cada vez sin tanto sentido trágico; es decir, que el estilo de vida que era propio de los jóvenes, se ha ido trasladando al mundo adulto. Esto ha hecho que los jóvenes sean conscientes que en cierta manera ellos son el centro del universo y que su *cuerpo es envidiado por el resto de la sociedad*. El cuerpo se ha convertido en la carta más importante que se tiene de presentación de la identidad; esto es, en generaciones anteriores la identidad pasaba sobre todo por un soporte ideológico, en este momento en cambio, pasa por una máscara, por un look, por un cuerpo, como manera de entrar a un grupo. El sistema de códigos no está centrado tanto en un objetivo ideológico sino en una presentación de cuerpo, en una máscara.

⁵⁹ BUÑUEL A. (1994). *La construcción social del cuerpo de la mujer en el deporte*. En: ACUÑA DELGADO ANGEL *El cuerpo como plataforma simbólica de la cultura. Una perspectiva diacrónica y multicultural*. Ob. Cit.

Por otro lado, ese cuerpo cada vez se lo siente más omnipotente, más invulnerable, invencible, y esto hace que, por ejemplo, cada vez sea más difícil hacer prevención de accidentes con los adolescentes, porque sienten que su cuerpo es inmortal, pueden andar en moto a mil por horas, pueden tener relaciones sexuales sin prevenirse, que no va a ver nada ni nadie que pueda alcanzarlos; porque esta idea omnipotente tiene que ver con la fascinación que todos tenemos por ese cuerpo joven, y esto ha hecho que no se tenga mucha noción de límites del propio cuerpo⁶⁰.

Esta red de significaciones en la que es tomado el deporte, y en la que el mismo se muestra a través de los discursos adolescentes cargados de nominaciones tradicionales, como “es lo que se acostumbra, lo que la sociedad dice, lo que debe ser”; es transmitida de generación en generación, arrastrando con ella estereotipos difíciles de ser modificados. Desde esta perspectiva, se debe traer al análisis la dimensión *información y bagaje cultural*; dado que en su componente cognitivo, las representaciones sociales, constituyen un cuerpo de conocimientos organizados, un bagaje de saberes y experiencias acumuladas por tradición y transmitidas por la comunicación. Por lo mismo, la selectividad de las prácticas deportivas para cada género, como las de cualquier otro orden del aprendizaje, no es inocua en la formación de la identidad y en el uso y poder sobre el espacio público. *Los significados toman posición en una escala de valores, se tornan realidades concretas, sentimientos íntimos, y orientan prácticas.*

A lo largo de la historia argentina se han limitado sistemáticamente las posibilidades de desarrollo de las capacidades físicas de la mujer. Este estado se puede leer en la política sanitaria nacional aplicada por el gobierno peronista, que fuera estudiada por Stella Maris Cornelis (1998)⁶¹. El interés en torno al deporte para cada género aparece claramente explicitado en el Plan Analítico de Salud Pública de 1947.

A saber, con respecto a las destrezas deportivas a practicar, aparece la siguiente diferenciación: “Se busca que la mujer realice prácticas físicas adecuadas a su femineidad, alejadas de todo esfuerzo físico y de resistencia. (...) Se eliminará a la mujer de toda actividad atlética y, en cuanto al deporte, practicará aquellos que estén dentro de su femineidad y posibilidades físicas”. Con respecto a las prácticas de ejercicios en los centros de salud física y en las escuelas, se aclara que “...en las niñas, el plan debe ser adecuado al tipo somático; al ritmo, así como los ejercicios respiratorios les beneficiarían grandemente cuidando su estructuración ósea ligamentosa, apartándose de todos esfuerzo dinámico y de resistencia”. A continuación el texto hace referencia a las escuelas normales, cuya matrícula es tradicionalmente femenina, en las cuales la iniciación de prácticas pedagógicas en educación física y los ejercicios adecuados a la femineidad se asimilan a los conocimientos teóricos y técnicos de juegos recreativos.

⁶⁰ PIÑERO LAURA (1997-1998). Clases de la Red Federal de Formación Docente Continua. Ob. Cit.

⁶¹ CORNELIS STELLA MARIS (1998). *El deporte en las medidas sanitarias del peronismo*. Ob. Cit

Al tratar la educación física a implementarse en las universidades aparece bien marcada la diferencia entre prácticas propicias para hombres y para mujeres. Los contenidos para el hombre incluyen la práctica de atletismo, saltos, lanzamientos, box, lucha, pesas, rugby, básquet, entre otras varias. En cambio, al exponer las actividades a realizar por las mujeres, se puede leer que "...la educación física en la estudiante universitaria deberá estar fundada en los siguientes principios: 1° Educación de la función respiratoria y desarrollo de los músculos abdominales y pélvicos. 2° La elección deberá ser corta, destinando poco tiempo a la educación muscular propiamente dicha, para darle mayor tiempo a la gimnasia rítmica y a los juegos. 3° Se procurará que la clase sea lo más higiénica posible (...) 5° Los movimientos deberán ser mas bien suaves, de relajamiento; los localizados no deben ser mayores en intensidad. La clase común comprenderá: marchas, saltos, pasos de baile, ejercicios de equilibrio, ejercicios abdominales, ejercicios respiratorios...". Así fundamentado, los deportes que deben practicar las mujeres serán: natación, tenis, pelota al cesto, equitación y golf⁶².

El análisis realizado por Cornelis utilizando la categoría género, parte de la descripción de que los hombres deberán desempeñarse en los deportes asociados con una mayor resistencia física, exigiéndose para ello capacidades superiores, a diferencia de la restricción planificada para las prácticas de la mujer, que deberá realizar deportes "dentro de su femineidad". La historiadora, interpreta que esta diferenciación de los deportes tiene que ver con la función social adjudicada a la mujer, es decir por su carácter de trabajadoras y reproductoras. A través de la supervisión de las prácticas deportivas se buscaba mejorar el potencial humano, que se vería afectado si no se controlaba que las destrezas deportivas realizadas por las mujeres, estuvieran enmarcadas en su femineidad y fueran ejecutadas sin esfuerzo físico o resistencia. Asimismo, documentos posteriores del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, afirman que "la mujer adolescente espera, en términos generales, propuestas activas, pero con gran cuidado de la femineidad y de la relación social adecuada, esto es; prefiere "compartir" antes que "competir".

Mediante estos textos de enseñanza, que sistematizan programas de acción legitimando saberes para una educación diferenciada de los géneros, podemos ver con claridad la *doble acepción de la representación de las prácticas* según Jodelet: como *instituyentes*, estableciendo reglas de exclusión; y como *significantes*, representando creencias, valores, significados comunes a un grupo social⁶³. Debemos tener presente siempre que los contenidos de pensamiento de una representación, bajo cualquier forma de expresión, poseen una organización, y que su función ideológica estará dada por la relación de poder y de fuerza particular de la que trate, objetivando roles, sujetos autorizados para la toma de decisiones trascendentes, la distribución de los espacios públicos, la circulación de los conocimientos.

⁶² CARRILLO R. (1947). *Plan Analítico de Salud Pública*. Citado en: BIANCHI SILVIA y BRINNITZER EVELINA (2000). *Mujeres adolescentes y actividad física. Relación entre motivación para la práctica de la actividad física extraescolar y agentes socializadores*. Ob. Cit.

⁶³ JODELET DENISE (2003, Octubre). *Representaciones sociales y Memoria*. Curso de posgrado. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Buenos Aires.

5.3. Ideología familiar acerca de la calidad de vida y el deporte:

Al aparecer como dato significativo, en la primera etapa del relevamiento de la información, el estado de que las adolescentes desconocían si sus padres practicaban o hubiesen practicado algún deporte, comprobándose que no se hablaba en la familia de la biografía deportiva y de actividades físicas de los adultos; se decidió integrar a los mismos como unidades de información, con el fin de poder analizar más profundamente el *anclaje de la representación dentro de los saberes cotidianos sostenidos por la tradición*.

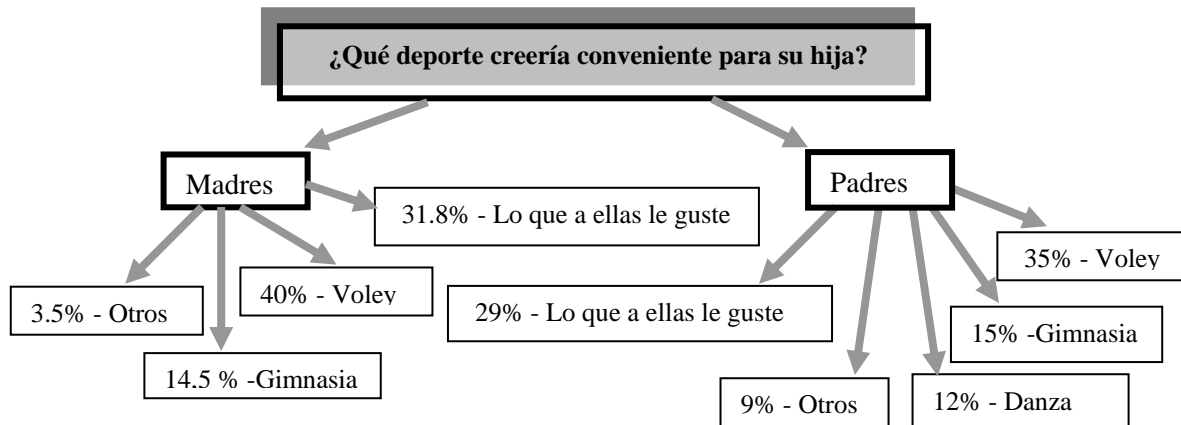
Además de favorecer la culturización del sujeto, la familia, transmite la historia del grupo primario, los orígenes de los padres, su tradición. Nacemos, crecemos y nos constituimos a partir de un sistema de creencias y valores que forma nuestra personalidad y nos permite integrarnos socialmente. La teoría psicoanalítica ha sostenido que en su origen los niños no son diferentes y que el sistema de *identificaciones* de cada uno de ellos es lo que hace que actúen de tal o cual manera. Desde el momento del nacimiento se reciben diferentes señales que se corresponden con el sexo, así la decoración de la habitación, la ropa, las maneras de jugar, los regalos y otras costumbres, comunican mensajes de género de manera constante y coherente. Por lo mismo, la *identidad personal* no es heredada biológicamente, sino que se constituye a lo largo del tiempo, a través de aprendizajes y experiencias que vamos adquiriendo en contacto con nuestro entorno más cercano. Pero este entorno no es más que el producto de lo que nuestra cultura y sociedad en particular han construido sobre la realidad.

Las homologías existentes entre el orden social y las acciones de los sujetos, se producen porque esas acciones se insertan en sistemas de hábitos que se constituyen desde la infancia. En la dinámica del *habitus* de Bourdieu se puede observar cómo y por qué las estructuras de la sociedad se interiorizan, reproducen y reelaboran en los sujetos. Dispone el consumo de los individuos y las clases, aquello que va a “sentir como necesario”. Es decir, la manifestación aparentemente más libre de los sujetos, el gusto, las preferencias deportivas; son “maneras de elegir que no son elegidas”. Dado que el *habitus* contiene el proceso por el cual los distintos agentes de educación, como la familia y la escuela, fueron estableciendo en los sujetos los esquemas de conocimiento y acción, permite comprender que la conducta de éstos sea objetivamente esperable.

Partiendo del supuesto entonces de que el *habitus* sistematiza el conjunto de prácticas de cada persona y de cada grupo, garantizando su coherencia con el desarrollo social, es que leemos el siguiente esquema perceptual y conceptual de los principales referentes familiares de las adolescentes entrevistadas, sus padres:

Cuadro N° 3:

Deportes que los padres señalan como convenientes para sus hijas



Fuente: trabajo de campo: *Valores y conceptos de género asociados a las elecciones deportivas de las adolescentes pampeanas*. Un estudio exploratorio en la Ciudad de Santa Rosa (2002).
Elaboración: Silvia Mariana Fontana. Santa Rosa – 2003.

Resulta llamativa la alta correspondencia existente entre los deportes que padres e hijas (cuadro N° 1) consideran más apropiados a la condición de género; creencias y valores expresados por los adultos cuando se les pregunta por el deporte más conveniente para su hijo varón y para su hija mujer: *“Mi hijo varón el fútbol, porque todos los varones juegan al fútbol y además le gusta, y el fútbol los hace más “varones”. Mi hija mujer... no sé, por que tengo tres hijas y a las dos más grandes de 14 y de 10 años les gusta mucho el fútbol, pero también el voley, sería mejor que jueguen al voley porque no es tan bruto como el fútbol”* (Padre que practica fútbol desde “pibe” por que siempre le gusto ese deporte y para él es el mejor). *“Mi hijo varón, fútbol, porque yo lo practicaba. Mi hija mujer, gimnasia o danza porque creo que es más femenino”* (Padre que dejó el fútbol hace 20 años por un problema en la rodilla). *“Fútbol, porque es el deporte más conveniente para los varones. Voley porque es más fino y no tan bruto como el fútbol”* (Madre que no hace deporte por que trabaja). *“El varón puede practicar cualquier deporte que contribuya su desarrollo integral. La mujer que contribuya a su desarrollo integral, teniendo en cuenta de no perder las características femeninas”* (Madre que no hace deporte en el presente por falta de tiempo). *“La mujer, todos los deportes menos los de contacto físico, por ejemplo el voley porque es un deporte completo”* (Padre que no practica deporte hace tres años por razones de salud).

Los padres intervienen en las elecciones e inclinaciones que tienen sus hijos, haciendo aparecer también al submundo del deporte “filtrado” para el joven. En algunos casos, se observa claramente la expectativa de que los hijos realicen tal tipo de actividad o tomen cierta actitud, o determinado estilo de vida que ellos anhelaron en su momento y no pudieron concretar. En otros casos, la expectativa es que no se aparten del destino familiar, que permanezcan ligados de algún modo a los principios del núcleo originario. Asimismo, los miedos no manifiestos que limitan dichas elecciones deportivas, surgen en las encuestas realizadas a los padres,

donde se revelan algunas “prohibiciones familiares”, por ejemplo, el no alentar la práctica deportiva en sus hijas, por miedo a que las golpeen, a que se lastimen y afecten su sexo.

En la clase de educación física es frecuente el rechazo de las adolescentes a participar en actividades motrices que, por implicar movimiento corporal de choque, contacto o fuerza, son consideradas culturalmente acciones transgresoras del “deber ser mujer”, pues el sudor, la transpiración, el desorden del cabello y de la indumentaria, la piel vaso-dilatada, la descompostura del movimiento y de la palabra, arruinan el esfuerzo invertido en lograr la apariencia de mujer para la mirada ajena. En el intento de preservar la imagen exigida, muchas escolares recurren al pretexto del padecimiento corporal para “salvarse” del reto de medir su fuerza y habilidad física, y entre el abanico de estrategias usadas se apela a la menstruación traducida en cólicos y jaquecas.

Correlativamente, en los resultados del cuestionario de análisis del profesor Gavazza aplicado al mismo grupo de adolescentes, se puede leer cuando deben indicar “qué fue lo que menos les gustó del trimestre”, que el 22% hace mención al test de Cooper; prueba de resistencia en la cual las alumnas deben correr durante doce minutos continuos, lo más rápido posible y a un ritmo constante. Al mismo tiempo, cuando se les pregunta “qué cosa que no hiciste, verías con agrado hacer este año”, el 80% de las entrevistadas mencionan actividades para realizar individualmente, especialmente actividades fuera de la institución educativa, como “vida en la naturaleza, natación, escalada” que fuera elegida por el 37% de las adolescentes.

Ya vimos que en virtud de las pautas culturales que definen la femineidad y la masculinidad, el acceso de la mujer a la actividad física está más reconocido y aceptado cuando se trata de disciplinas vinculadas a lo artístico y al cuidado del cuerpo, considerándose que las mismas no ponen en riesgo la femineidad. Se puede visualizar claramente el estereotipo cuando las adolescentes responden ante la pregunta ¿Qué deporte te gustaría practicar actualmente?: *“Seguir con la gimnasia, pero también me gustaría danza”*. -¿Por qué? - *“Porque es muy femenina la danza, me gusta, me gusta para las mujeres”* (E 39). O cuando se les pregunta ¿Cuál crees que es el deporte “ideal” para las mujeres?: *“El hockey”*. -¿Por qué? - *“Porque las chicas que he visto jugar al hockey es como que son más femeninas y tienen su cuerpo más formado digamos”* (E 8). *“No sé, así el tenis, el hockey, creo que nada más, debe haber, pero no se me ocurre”*. -¿Por qué esos deportes?- *“Porque son los de moda, viste, así que son esos”* (E 16). *“¿Cualquiera puede ser? Patín... ¿el baile es un deporte?”* -¿Por qué?- *“Porque tiene así, más movimientos de mujer”* (E 23). *“Supongo que la danza. Sí”*. -¿Por qué?- *“Y porque justamente es mucho más femenina, las de danza no son todas así, corpulentas así... son con cuerpo más de mujer. Aparte nada que ver la danza con la gimnasia artística, se parecen en mucho, pero no en ese aspecto”* (E 39). Y cuando se las interroga acerca de por qué el varón no puede practicar danza o gimnasia: *“Porque queda mal un varón haciendo eso, queda medio vergonzoso, no quedaría bien”* (E 41).

Estos prototipos que orientan las clasificaciones de género no solo tienen propiedades taxonómicas, sino que corresponden a expectativas y coacciones que

definen los comportamientos adoptados frente a las diferentes propuestas deportivas. Esto determina que la mayoría de las adolescentes, con escaso cuestionamiento y revisión crítica, accedan a la oferta deportiva instalada como hábito y moda de consumo. Es costoso por otra parte, el camino de reivindicación de prácticas no convencionales, tal como lo refieren la entrenadora y las pocas jugadoras de fútbol de la localidad de Santa Rosa:

“Cuando una mujer juega al fútbol lo primero que dicen es que “es una machona” pero el fútbol es un deporte como cualquier otro. La idiosincrasia latinoamericana es así en muchos deportes que practican las mujeres, pero en Estados Unidos las mujeres juegan más que los hombres y son las campeonas del mundo”—indica Mary—. Ahora, es curioso que agregue: *“Yo siempre les digo a las chicas que ellas tienen que ser deportistas dentro de la cancha, no se puede jugar “tipo mujercita” porque te pasan por arriba; pero afuera de la cancha es otra cosa, la condición de mujer no hay por qué abandonarla”*. Y Lorena, una jugadora de 23 años, se diferencia: *“Ser femenina o no, va de acuerdo a cómo es cada una. Dentro de la cancha sos una jugadora y te tenés que portar como tal, pero fuera del fútbol nos ponemos mini, tacos, como cualquier chica, obviamente. (...) En mi casa no están muy contentos con que yo juegue al fútbol porque están acostumbrados a que es “cosa de varones” y dicen que no es muy femenino recibir golpes. Pero bueno, es una decisión que he tomado y que me gusta mucho”*⁶⁴.

Haciendo frente a las dificultades económicas para competir y desafiando las costumbres y opiniones familiares que consideran al fútbol un deporte de hombres, el grupo de adolescentes sigue adelante con sus entrenamientos, con la esperanza de que en un futuro la sociedad argentina se despoje de sus prejuicios y comience a interesarse por el fútbol femenino con el mismo entusiasmo que hoy lo hace con el masculino.

Esta actitud transgresora de una minoría de jóvenes se opone a las ideas socialmente arraigadas respecto a que muchos deportes, entre ellos y en especial el fútbol, son impropios de la mujer. Así lo manifiestan las entrevistadas: *“No, porque es más brusco. No se ve muy bien ver ahí a todas las mujeres dándose patadas”* (E 2). *“Porque son juegos muy brutos y nosotras nos golpeamos. Son muy salvajes para jugar a esas cosas y nosotras no servimos para eso. — y para que servimos?— “j... servimos para jugar con los brazos, no con las piernas”*(E 3). *“Por una mentalidad de chiquito, eso que te hace machona, así...”* (E 9). *“Porque la mujer es más refinada creería yo, tampoco es de andar atrás de una pelota...”* (se ríe) (E 35). *“Porque son deportes más mugrientos, así sucios, de muchos golpes”* (E 36). *“A mí me encanta el fútbol, pero así también me va...”* (E 40).

Ante esta construcción grupal, el profesor, pareciera entrar en los mecanismos más potentes de reproducción y reforzamiento de actitudes asociadas a estereotipos tradicionales dentro del sistema institucional. Los escasos antecedentes disponibles sobre el tema, ponen en evidencia que las prácticas de los docentes favorecen la discriminación de la mujer, transmitiendo no solo los contenidos de los géneros sino las relaciones jerárquicas entre éstos (Cardelim: 1992, Rojas: 1992, Edwards:

⁶⁴ Diario La Arena. Suplemento 1+1. “Ellas también”. La Pampa. Miércoles 20 de Noviembre de 2002. Año IX N° 284. Pág. 4 y 5.

1993)⁶⁵. Según Bonder y Morgade (1993), se debe crear un ambiente de discusión y constante transformación para que estos mandatos culturales y familiares, tan fuertemente transmitidos a lo largo de varias generaciones, sean puestos en tela de juicio, evaluando su relación con el contexto actual.

La educación física, en tanto disciplina escolar destinada a favorecer el desarrollo corporal de los y las educando/as y a estimular la práctica de hábitos saludables, suele ser concebida bajo dos registros curriculares asociados, existiendo en su currículum oculto presupuestos de la cultura de género por los cuales se organiza el espacio, las disposiciones corporales y las adquisiciones de contenidos. Presupuestos que haciendo eco de la polaridad de sexos hombre-mujer, estructura dos campos semánticos; el de la competencia deportiva (rudeza, choque, ruido) adscripta al ser de los varones, y el de la escenificación estética (flexibilidad, gracia, armonía) al ser de las mujeres, distribuyéndolos en una escala de deportes cuyos extremos serían el fútbol y la gimnasia artística.

Bianchi y Brinnitzer (2000) llaman a que la clase de Educación Física deba servir para que las personas tomen conciencia de los beneficios que le representan la práctica de ejercicios físicos, ya sea para su autorrealización, como para su salud. Los planteamientos didácticos en la adolescencia tienen que estar muy bien pensados en función de la motivación que debe generar, no solamente a nivel coyuntural, sino pensando que en un futuro el individuo va a tener que practicar obligatoriamente ejercicio físico. En esta etapa la vivencia de las clases de Educación Física es determinante, ya que luego de finalizada la educación formal, el joven puede optar por continuar realizando actividad física, o bien por el sedentarismo. En este sentido es fundamental la motivación que deben generar los planteamientos didácticos con relación al futuro sin obligatoriedad. El acento de las clases debe contemplar los aspectos actitudinales y sociales, en función del desarrollo de la autogestión⁶⁶.

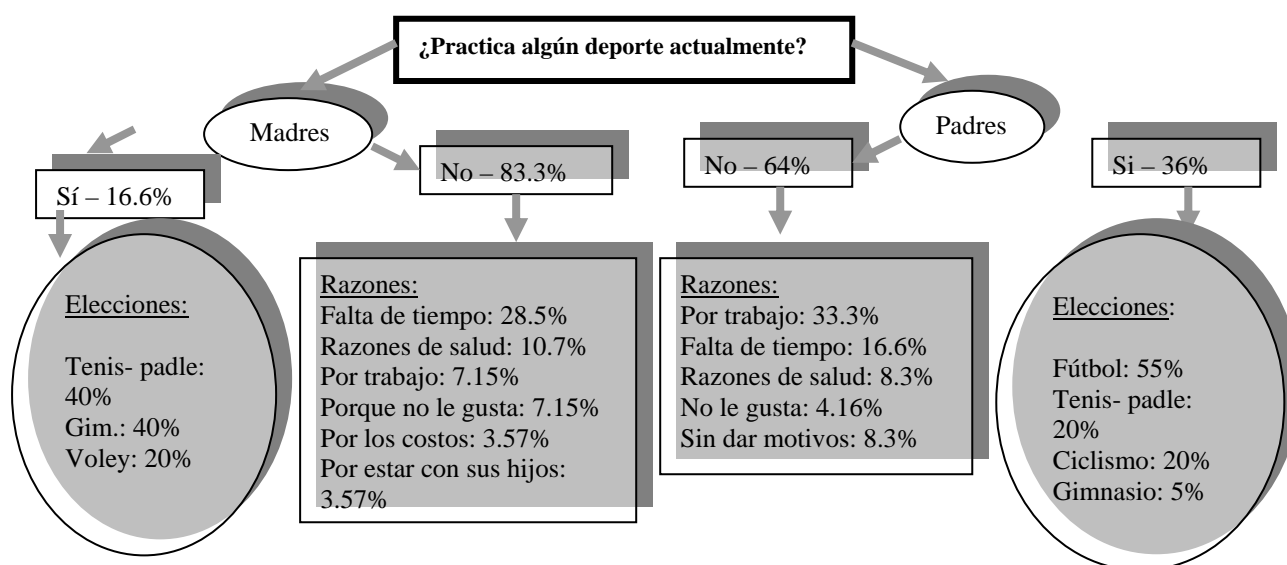
Ahora, en la actual cultura de géneros, tanto hombres como mujeres están envueltos en una especie de “olvido de sí”, y la escuela, en los primeros niveles y en los superiores, contribuye a perpetuar tal situación. Esta pauta, emergiera como un elemento de análisis relevante en el transcurso de la presente investigación. En función de los primeros resultados de las entrevistas a las adolescentes, y luego de comprobar el alto número de chicas que no practican deportes en la actualidad, y el índice aún mayor de la no-participación de sus padres, se optó por ampliar el registro para acceder a los significados de tal actitud en los adultos a cargo de la crianza.

Cuadro N° 4:

⁶⁵ BONDER GLORIA Y MORGADÉ GRACIELA (1993). *Educando a mujeres y varones para el Siglo XXI. Nuevas perspectivas para la formación docente*. Ob. Cit.

⁶⁶ BIANCHI SILVIA y BRINNITZER EVELINA (2000). *Mujeres adolescentes y actividad física. Relación entre motivación para la práctica de la actividad física extraescolar y agentes socializadores*. Revista digital: <http://www.efdeportes.com/> Ob. Cit

Alcances de las prácticas deportivas de los padres de las adolescentes entrevistadas



Fuente: trabajo de campo: *Valores y conceptos de género asociados a las elecciones deportivas de las adolescentes pampeanas*. Un estudio exploratorio en la Ciudad de Santa Rosa (2002).
Elaboración: Silvia Mariana Fontana. Santa Rosa – 2003.

A través del cuadro, primeramente se puede observar el alto número de adultos que no practican deportes, siendo más significativo al tratarse de un grupo de adultos-jóvenes, con un promedio de edad de 40 años; y paralelamente, el importante grado de incidencia que esta actitud tiene en sus hijos; ya que en su mayoría, las adolescentes que no llevan a cabo actividades físicas extra curriculares o no se pueden proyectar al futuro desarrollándolas, cuentan con padres que abandonaron tales prácticas después de la educación formal. Se induce de esta manera, que el deporte no ha logrado entrar en la red de significación valorativa de la cotidianidad familiar, con relación a la calidad de vida y la salud. En coherencia con el sentido de esta actitud, los adultos mostraron desinterés frente a la encuesta y se debió insistir en reiteradas ocasiones para que las mismas sean devueltas. De igual forma, cuando se solicitó que den una valoración respecto al deporte que consideran conveniente para sus hijos, respondieron con displicencia y no se detuvieron a fundamentar sus respuestas de acuerdo a la consigna planteada.

No dejan de ser llamativos los resultados cuando en la actualidad ya es innegable la toma de conciencia acerca de los beneficios de la práctica regular de actividades físicas para la salud integral. De acuerdo a varios autores, el movimiento del “Jogging” y las diferentes campañas de salud y deporte, son exponentes de la dimensión sociológica que ha tomado la preocupación por “mantenerse en forma”. En particular, las investigaciones relativas al papel favorable que un ejercicio físico de ciertas características tiene en la prevención de algunas enfermedades cardíacas, ha sido uno de los determinantes. Para el género femenino, si bien el conocimiento

de los beneficios del ejercicio físico para la salud, así como la concientización del derecho a ser personas vitales y fuertes, ha significado una importante participación de la mujer en el ejercicio y el deporte; muchas aún encuentran obstáculos tanto internos como externos, tales como sostener el tiempo para sí mismas, el cuidado de los hijos, la vergüenza y los miedos⁶⁷.

Siendo el cuerpo el referente primario de la identidad sexual, a partir de él se constituyen los contenidos, roles y comportamientos, condensados en imágenes socioculturales que confieren identidad de género, y reglando la interacción de hombres y mujeres. Desde esta perspectiva, la educación física se convierte en una disciplina específica para observar el funcionamiento de la escuela como agente y escenario de la dinámica de género fundamentada en la relación con el cuerpo, pues en ella se escenifican estas imágenes de mujer y hombre, y los valores a ellas asociados. Con frecuencia en la escuela, decisiones sobre usos del espacio, adecuación del tipo de actividades físicas artísticas y deportivas, entrenamientos y pruebas, lenguaje para nombrar el cuerpo; son consecuencia directa de la presencia de representaciones sociales que naturalizan características contrapuestas entre hombres y mujeres. De ahí la paradoja que define la cultura escolar al pretender una formación objetiva para los géneros, acudiendo insistentemente a imágenes culturales de lo masculino y de lo femenino que actualizan contenidos tradicionales en los que se apuesta por la repetición y no por la reflexión crítica.

5.4. Curriculum y roles *generizados* en el juego, el deporte y el trabajo.

La familia es una de las instituciones que operan como contexto para la adquisición de códigos de género, y conserva un lugar predominante por la fuerte carga emocional de los vínculos que se dan en ella. Al ingresar a la educación formal, chicos y chicas aportarán un importante bagaje de conocimientos y experiencias que contribuyen a la conformación de su identidad de género, y la escuela, como institución de la sociedad, tenderá a reproducir los valores que en ésta se constituyen, ofreciendo su sólida estructura y su peso legitimador a ese proceso de reproducción.

De acuerdo a Lía Norverto (2003), en la etapa inicial de la socialización primaria, que abarca desde el nacimiento hasta la culminación de la escolarización básica, las categorías sociales son incorporadas a través del *cuerpo*, el mismo se torna en matriz “natural” de inscripción de lo social, al mismo tiempo que potencial de cambio. En particular sobre la *categoría género*, nuestra sociedad tiene mensajes claros frente al comportamiento y expectativas de varones y mujeres, y prescribe normas socialmente aceptadas para ello. En los/las niños y niñas, esta prescripción normativa se presenta como absolutamente arbitraria, y por lo tanto, se incorpora y “naturaliza” como algo incuestionable, como un modelo a reproducir en el esfuerzo de construir la propia identidad.

⁶⁷ JONES JANET (2000). *Mujeres en Movimiento*. En: *Nuestros Cuerpos, Nuestras Vidas La guía definitiva para la salud de la mujer latina*. Ob. Cit.

Permisos y prohibiciones; modalidades, actitudes, comportamientos habilitados y otros condenados; espacios aptos para niños y niñas, junto a espacios censurados; se transforman en una maraña significativa a desentrañar en los primeros años de vida. A través de estos mensajes se reconstruyen y potencian “estereotipos de género” relacionados con la constitución de prejuicios acerca de las capacidades y potencialidades de cada sexo. Para la investigadora, una observación fugaz de la producción literaria, cinematográfica y lúdica orientada a los niños, nos permite visualizar esta estereotipia: existe una sobreabundancia de personajes, juegos y juguetes para desarrollar las cualidades maternas y domésticas de las niñas, que no permite el interés de los niños. En estos se fomenta y refuerza el desarrollo de aspectos vinculados al desempeño público, y a la canalización de la agresividad, como si la violencia fuera una característica exclusivamente masculina. Se siguen ofreciendo revólveres, autos y pelotas a los varones; junto a muñecos, escobas y cocinas a las niñas⁶⁸.

Los padres en general, esperan más agresividad y un comportamiento más competitivo en su hijo que en su hija, resultando los juegos la mejor expresión del ensayo de esta modalidad de roles adultos. Así, la conocida orientación masculina al éxito, no es ajena a este fenómeno. Por ejemplo, en los recreos o en las actividades al aire libre, al apreciar la distribución espontánea del espacio, se ve que los varones tienden a utilizar el centro y las mujeres son proclives a situarse alrededor, comunicándose con movimientos corporales menos expansivos. A su vez, observamos en el análisis del presente estudio de campo, que los deportes seleccionados por las adolescentes responden a un indicador negativo: apartarse de los deportes calificados de violentos, sucios, de fuerza, de roce corporal, de movimientos de piernas, grupales. Manifestaciones todas de actitudes que tendrán su correlato en la vida adulta: el protagonismo masculino, frente al segundo plano laboral femenino. Analiza Burín (1996) como especialista en Salud Mental de las Mujeres; que a las mujeres les cuesta más que a los hombres adaptarse a la violencia del mercado porque han sido socializadas tempranamente alrededor de ciertos rasgos afectivos que implican más consideración por el otro y quizás, aún más que por sí mismas. Los hombres en cambio, están lanzados desde la casa misma a enfrentar el mundo público y eso los lleva a tener movimientos adaptativos sobre tal fin⁶⁹. De este modo, para alcanzar el éxito hay que competir, lo cual requiere de agresividad, enfrentamiento y seguridad en la toma de posición personal, comportamiento éste sancionado socialmente en la mujer.

Ciertamente, para Emma Yep (2003) resulta clave comprender que cuando el niño juega, no importa tanto qué elementos utiliza, sino el lugar que a sí mismo se atribuye en ese juego como varón o mujer. Las actitudes y creencias de la familia y la comunidad acerca del papel que corresponde a hombres y mujeres en la sociedad, tienen una influencia decisiva en la construcción de la idea que sobre sí

⁶⁸ NORVERTO LÍA (2003/Octubre). *Género y niñez: identidades en configuración*. Diario La Arena. Suplemento Cultural. 26/10/03.

⁶⁹ BURÍN MABEL (1996/Febrero). *¿Por qué las mujeres no ascienden?*. Artículo del diario Clarín. 25/2/1996.

mismos elaboran los niños. Es importante reconocer que los conceptos sobre los roles que corresponden a hombres y mujeres varían, no solamente según la cultura y subcultura de pertenencia, sino también según el momento histórico o social que transita una comunidad determinada en un proceso de cambio cada vez más acelerado. Sin embargo, muchas veces padres y docentes adjudican una trascendencia errónea a los juegos que en esta etapa “corresponderían” normativamente al sexo opuesto. Aún familias presuntamente progresistas les compran a las niñas únicamente muñecas, artefactos domésticos, adornos y cosméticos o elementos para jugar a la maestra; y a los varones autos, mecanos, aviones, pelotas o juegos de computadora. La autora reflexiona que, tratándose de que el niño y la niña desarrollarán su papel en la vida como varón o mujer, de acuerdo al modelo social imperante y a las pautas culturales de las que participan; las actitudes de las familias y la escuela en esta etapa, definirán muchas características del adulto. En este sentido es importante que tanto padres como docentes no apliquen viejos estereotipos culturales al papel de los sexos en la sociedad, pues en esta época de cambios ágiles no se condicen con la realidad, y lo único que se consigue es confundir a los pequeños⁷⁰.

Si bien se observa una tendencia entre los adultos en articular mancomunadamente las tareas productivas (de generación de ingresos) con las reproductivas (de reproducción de la cotidianeidad, especialmente las de crianza y atención de los hijos); al analizar las prácticas de socialización infantil, Norverto señala que se hallan contradicciones y tensiones, ya que no se traslada esta incipiente participación en la educación de los niños para desempeñar futuras tareas de reproducción. Son las niñas las que siguen aprendiendo, mediante el juego, a realizar funciones domésticas y maternas. Indica que hemos aprendido nosotros mismos, y educamos a nuestras generaciones jóvenes, mediante pares dicotómicos opuestos: ser bueno o malo, aburrido o divertido, sincero o mentiroso. Los/as niños/as deben identificarse con uno de los extremos del par y construir un “nosotros” que se opone a “los otros”, sin pensarse como personaje polifacético. Un aprendizaje socializador que tiende a la reproducción de las dicotomías, a la incorporación de una verdad frente a una no verdad, no prepara para la tolerancia, la diversidad y la integración. Es posible que este tipo de aprendizaje actúe como refuerzo de la exclusión y de la intolerancia frente a la alteridad⁷¹.

Presumiblemente, la escuela cultiva creencias, habilidades y sentimientos para transmitir y explicar las formas de interpretar los mundos naturales y sociales de la cultura que las proporciona. También juega un papel clave en ayudar a los niños a construir y mantener un concepto de Yo. Al llevar a cabo esta función, inevitablemente juega con un riesgo al “subvencionar” una cierta versión del mundo, por muy implícitamente que lo haga. Se educa tanto a través de lo que se dice como de lo que se omite, lo que se jerarquiza, legitima, devalúa o sanciona. Según Morgade (1996), lo que la escuela tiende a producir son sujetos que,

⁷⁰ YEP EMMA (2003/Mayo). *Los roles sexuales*. Diario La Arena. Suplemento 1+1. 21/5/2003.

⁷¹ NORVERTO LÍA (2003/Octubre). *Género y niñez: identidades en configuración*. Ob. Cit.

consciente o inconscientemente, aceptan la versión dominante de las relaciones de género, que son aquellas de los grupos hegemónicos. Esto no significará, sin embargo, que si falla se habrá desafiado a las reglas patriarcales, ya que también los sectores populares son un espacio de hegemonía masculina⁷².

Bonder y Kantor (1993) refieren que en la actualidad, la desigualdad entre los géneros no se expresa en las posibilidades de acceso al sistema educativo, sino, en cómo se educa a niños-as y jóvenes. Se debe reconocer que aunque parezca igualitaria y neutral la escuela, al igual que cualquier institución social, reproduce pautas culturales discriminatorias, y se debe aceptar que los cambios de los roles fijos asignados a cada sexo trae aparejado ventajas individuales y colectivas. Los mensajes que se transmiten suelen reforzar diferentes pautas culturales vigentes, existiendo un “currículum oculto” que se construye en la práctica cotidiana sobre la base de las actitudes, valores y modelos que se intercambian en las relaciones interpersonales. Estos aprendizajes inciden en el nivel de autonomía, confianza y autoestima que adquieren los jóvenes, influyen en el desarrollo de la imaginación y la creatividad, en sus motivaciones y expectativas de participación social. De este modo, el currículum oculto que condiciona el aprendizaje, se vivencia en situaciones escolares cotidianas donde el poder, la desigualdad, las escalas de valores, el autoritarismo, no coinciden con lo explícito. La escuela debería dar igualdad de oportunidades teniendo en cuenta las capacidades individuales, sin embargo muchas veces la educación reproduce la desigualdad social en vez de superarla⁷³.

Para Bruner (2000), los currículos escolares y los “climas” del aula siempre reflejan valores culturales no articulados así como planes explícitos; y esos valores nunca están muy apartados de consideraciones de clase social y género, o de las prerrogativas del poder social. Las escuelas siempre han sido altamente selectivas en relación con los usos de la mente que cultivan: qué usos deben considerarse “básicos”, cuáles “uniformes”, cuáles son responsabilidad de la escuela y cuáles son responsabilidad de otros, cuáles para las niñas y cuáles para los niños. Sin duda, parte de esa selectividad está basada en las nociones que se tiene sobre lo que requiere la sociedad o lo que necesita el individuo para salir adelante. El currículum de una escuela no solo trata de “materias”. La materia temática suprema de la escuela, considerada culturalmente, es la propia escuela. Así es como la mayoría de los estudiantes la experimentan, y como determina los significados que le atribuyen⁷⁴.

La Educación Física no ha sido ajena a la configuración de dos modalidades de acciones educativas diferenciadas por el género, distinguiendo a lo largo de la historia un modo para mujeres y otro para varones, con una fuerte carga biológica. Este modelo educacional se debe, sin duda, a la secular existencia de sexismo en la

⁷² MORGADE GRACIELA. (1996/Octubre). *Chicas y chicos en el nivel inicial, una mirada con enfoque de género*. Novedades Educativas n° 70. Pág. 82-83.

⁷³ BONDER GLORIA Y KANTOR DÉBORA (1993). *Igualdad de Oportunidades en Acción. Haciendo campaña con la comunidad educativa*. Ob. Cit. Págs. 11-17.

⁷⁴ BRUNER JEROME (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor. Pág. 47.

educación, a causa del cual el género femenino ha padecido condiciones discriminatorias en sus oportunidades deportivas. Gómez (2002) entiende que la Educación Física, en tanto disciplina potencialmente constructiva de la subjetividad de niños y niñas, puede ejercer una mediación educativa importante; para esto debe repensar sus propios modos de actuar metodológicos así como los propios contenidos que enseña. Si bien para el autor, se ha producido una ruptura en las sociedades contemporáneas con respecto a los modelos tradicionales de las prácticas deportivas y existe una redefinición de los atributos tradicionalmente asignados a los estereotipos masculino y femenino en la práctica corporal; los datos de campo contextualizados en La Pampa que el presente estudio explora, no han sido reveladores al respecto. Las características masculinas manifestadas en el deporte; como el liderazgo, la autonomía, audacia, extroversión, autoestima y desempeño grupal, derivan de procesos históricos culturales que no han otorgado igual valoración a las características femeninas, también surgidas de su construcción, aunque se tratase de rasgos morales y capacidades fundamentales para la convivencia social.

La Psicóloga Mabel Burín advierte acerca de cómo persisten en el ámbito educativo los modelos y valores heredados, cuando observamos por ejemplo, la distribución de ambos sexos en la matrícula de las diferentes ramas, modalidades y orientaciones en los polimodales y estudios terciarios. Inciden, entre otros aspectos, en la participación de ambos sexos en el mercado de trabajo, en las elecciones ocupacionales, el desempleo y el monto de los salarios. Así, la educación formal, no sólo es utilizada para legitimar la desigualdad que va a producir, haciéndola aparecer como resultado de cualidades individuales, sino que también debe producir sujetos con capacidades diferenciadas, como corresponde a las necesidades de una sociedad con una elevada división sexual del trabajo. Las mujeres se concentran en una gama reducida de ocupaciones y a iguales credenciales educativas reciben menos salarios que los hombres. Esto significa que cada vez más mujeres sufren limitaciones severas; del mismo modo, disminuyen sus posibilidades para participar con jerarquía y creatividad en las nuevas formas productivas y en los avances tecnológicos.

Según Burín, la presencia del llamado *techo de cristal* en el comportamiento de las mujeres, hace que éstas no asciendan en su carrera laboral y profesional. Este fenómeno es el resultado de responsabilidades asimétricas en el mundo doméstico, una particular organización en el mundo laboral y una percepción distorsionada que las mujeres tienen de sí mismas. Más recientemente y desde otro contexto, Bulard Martine (2000) considera que a pesar de los progresos efectuados para la entrada de las mujeres en el mundo del trabajo, no ha desaparecido del todo la barrera de los sexos. Aunque hoy son raros los oficios prohibidos al “segundo sexo”, también sigue siendo infrecuente el ascenso de mujeres a los puestos directivos y a los más altos escalones de las jerarquías, tanto en la función pública como en el sector privado. La desaparición de ese muro “invisible” de la resistencia masculina y de

reflejos culturales complejos, tanto en los hombres como en las mujeres, pasa también por otro concepto del trabajo en la esfera doméstica⁷⁵.

Burín realizó un estudio relativo a unas 30 mujeres argentinas de mediana edad, que le permitió definir con precisión el perfil del *techo de cristal*. Es interesante leer los hallazgos en función del sentido nodular que Denise Jodelet le da al concepto de *representación social*: como *programas de percepción*, construcciones con estatus de teorías ingenuas, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad⁷⁶. La investigadora encontró que muchas mujeres tenían una percepción errónea de sí misma; la mayoría se percibía menos capaz, con menos autoridad o con menos poder de decisión, y eso les impedía crecer. Infiere que la cultura patriarcal, define roles asimétricos para la mujer y para el hombre, organiza barreras invisibles, que son muy difícil de detectar a simple vista y que impiden que las mujeres se puedan desarrollar plenamente en su área laboral. Esas barreras existen en el mundo que rodea a la mujer, pero también dentro de su propia subjetividad, como obstáculos que la inhiben para seguir avanzando. Dice Burín que estas mujeres ven que sus ideales de juventud chocan con la realidad del mercado de trabajo y con el pragmatismo que impera en este fin de siglo. Y estas mujeres sienten entonces que están en crisis con sus ideales de género y de generación, y sienten que no pueden pactar con el “todo vale” de la época⁷⁷.

Aunque al filo de las generaciones, las mujeres han conquistado puestos, siendo su carrera menos rápida que la de los hombres. Comienzan en condiciones idénticas, pero cinco años más tarde la diferencia de salario es del orden del 20%. Ciertamente, algunas mujeres consiguen hacer buenas carreras dedicándose a profesiones menos cotidianas o a sectores más innovadores, donde la competencia con los hombres será menos dura, señala la socióloga Catherine Marry. No es raro todavía que una mujer espere para ocuparse de su carrera, a que el marido haya logrado la suya. Su ascenso más tardío, se verá forzosamente limitado. En general existe movilización colectiva en torno a la carrera de un hombre y toda la familia colabora. Para la mujer en cambio, se trata siempre de movilización personal, de proeza individual⁷⁸.

Por otra parte, es sorprendente constatar cómo la presencia de mujeres en puestos de dirección no favorece en absoluto la promoción femenina. Los hombres tienen tendencia a promocionar a otros hombres, mientras que las mujeres suelen negarse a promover a otras mujeres. De hecho, después de haberles costado tanto subir los escalones, unas y otras intentan hacer olvidar su sexo. Es lo que algunos sociólogos llaman *androgenia psicológica*. La presión del desempleo acentúa este fenómeno, empujando a preferir un trabajo seguro antes que un puesto interesante

⁷⁵ BULARD MARTINE (2000). *Desierto femenino en los espacios de poder. Sexismo cotidiano en el trabajo*. En: VASSALLO MARTA (2003/Julio) prólogo y compilación. *Mujeres entre la globalización y la guerra santa*. Le Monde Diplomatique. Edición Cono Sur. Libro. Pág. 68.

⁷⁶ JODELET DENISE (2002). *Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras*. Ob. Cit.

⁷⁷ BURÍN MABEL (1996/Febrero). *¿Por qué las mujeres no ascienden?*. Clarín. Ob. Cit.

⁷⁸ MARRY CATHERINE (1992/marzo). *Femme et ingénieur: la fin d' une incompatibilité?*. *La Recherche*. París. N° 214. En: *Mujeres entre la globalización y la guerra santa*. Le Monde Diplomatique. Libro. Ob. Cit. Pág. 71-72.

o arriesgado. En efecto, el desierto femenino en las altas esferas del poder es menos consecuencia de los reflejos de los “machos”, empeñados en preservar su territorio, que de complejos mecanismos que empujan a las mujeres a separarse de los esquemas masculinos particularmente rígidos de hacer carrera⁷⁹.

A través de estos estudios, se han podido leer “resistencias” o “mecanismos inconscientes” que las mujeres ponen en juego y que operan como obstáculos subjetivos ofreciendo un repertorio limitado de representaciones para definir la propia imagen y la del otro. Es decir, además de recibir mensajes y mandatos de su entorno, cada persona tiene expectativas y valoraciones sobre sí misma condicionadas por estereotipos culturales. Por este motivo, cuando se replantean las concepciones ya instituidas de lo que es femenino y lo que es masculino, suele aparecer el “miedo al cambio” acompañado de temores y fantasías perturbadoras. Se percibe que estos cambios no solo afectarán los roles sociales que se adjudican a cada sexo, sino que además, ponen en cuestión el cómo hemos aprendido a percibirnos y a evaluarnos, qué proyectamos para nuestra vida, y qué tipo de relación tenemos y deseamos tener con el otro sexo.

Actualmente vivimos en una época de profundas transformaciones, lo que trae aparejado conflictos, incertidumbres y sufrimientos. No es extraño entonces que ante los momentos de transición se precipiten interrogantes y miedo al cambio. A pesar de esto, Bonder y Morgade (1993) rescatan que las expresiones de resistencia no siempre son negativas; pueden indicar que las personas están comprometidas en la discusión de ciertos aspectos, y que no asimilan mecánicamente o convencionalmente valores o premisas que pueden contradecir concepciones previas y fundantes de la propia identidad. Enfocada desde esta perspectiva, la resistencia puede operar como estímulo del debate y de la búsqueda de argumentaciones cada vez más precisas y profundas. Generalmente, en la base de muchos miedos está la duda acerca de la magnitud y profundidad de las transformaciones⁸⁰.

El tipo de formación que reciban las mujeres debería contemplar la necesidad de incluirla dentro de la concepción de la moderna ciudadanía y de la competitividad internacional a la que aspiran los países de la actualidad. Una propuesta de equidad entre los géneros implica la participación equivalente de varones y mujeres en el trabajo, la educación, la vida sociopolítica y la familiar. Consecuentemente, como la actividad física y deportiva significa educación, salud, esparcimiento y participación social, constituye un bien cultural y un derecho de todas las personas. Coincidiendo con Bruner, cuando la educación estrecha su campo de indagación interpretativa, reduce el poder de la cultura para adaptarse al cambio, y en el mundo contemporáneo, el cambio es la norma. La educación no se sostiene sola, y no puede diseñarse como si se sostuviera sola. Existe en una

⁷⁹ VASSALLO MARTA (2003/Julio). *Mujeres entre la globalización y la guerra santa*. Le Monde Diplomatique. Libro. Ob. Cit. Págs. 72, 73.

⁸⁰ BONDER GLORIA Y MORGADE GRACIELA (1993). *Educando a mujeres y varones para el Siglo XXI*. Nuevas perspectivas para la formación docente. Ob. Cit.

cultura. Y la cultura, sea lo que sea aparte de ello, también tiene que ver con el poder, las distinciones y las recompensas.

CONCLUSIÓN

Como mujer y docente de la disciplina Educación Física, me he sentido movilizada a cuestionar el orden corporal instituido en nuestras prácticas, que contribuye día a día a consolidar al deporte como apartado masculino. Siendo que en nuestro medio la oferta de deportes es muy restrictiva para la mujer; mis interrogantes aumentaron cuando se abrió la escuela deportiva en la Unidad Educativa donde trabajo, lanzando la alternativa renovadora de proponer básquet femenino; por tratarse de un deporte de alta adhesión en la provincia, y transcurrido un corto tiempo el proyecto fracasara al no suscitar interés en las adolescentes. De este suceso cotidiano, parto preguntando ¿Cómo se concibe la dimensión social del fenómeno?, ¿es causa o consecuencia de las inquietudes, ideas y creencias que las alumnas manifiestan? En este sentido, de acuerdo a los autores consultados, pensar dicho orden corporal *generizado* como parte de un proceso histórico-social, es intentar develar cuanto de arbitrario hay en la posición que mujeres y varones ocupamos en la sociedad y que responsabilidad le cabe a las instituciones educativas.

El estudio en términos de las *representaciones sociales* ofrece los marcos para examinar el papel de los factores sociales en la formación y el funcionamiento del conocimiento común y liberar los sistemas de interpretación y de pensamiento colectivos, en sujetos que son siempre sociales por sus lazos de intercomunicación y su inscripción en un contexto sociocultural y un marco histórico. Teniendo en cuenta que la representación construye tanto la *actividad mental como sus productos*, se leyeron los discursos de los actores involucrados, atendiendo a la proyección de sus conocimientos como guías de acción.

Al describir las construcciones grupales de las adolescentes pampeanas (=43) acerca de la relación *cuerpo, género y deporte*, fue mi intención abordar el sentido primario que tienen las prácticas deportivas para el género, iluminando en cierta medida, el proceso de objetivación y naturalización por el que tales significaciones se tornan realidades concretas.

A saber:

- Insiste con fuerza la idea de que hay deportes que “no concuerdan con la concepción de Mujer”, los cuales poseen rasgos fijos de “agresividad” y por lo mismo, “carecen de estética femenina”. Las adolescentes eligen practicar deportes individuales como la *gimnasia y la danza*, en un 36% y 20% respectivamente, o bien un deporte grupal que no tenga contacto físico, como el *voley*, en un 26%. Los deportes que más rechazo les provoca de acuerdo a la adjudicación de atributos “poco femeninos” son: el fútbol, el rugby y el básquet. A su vez, es alta la correlación con la opinión de los padres sobre el deporte conveniente para sus hijas: Madres: 40% voley, 14% gimnasia, 32% “lo que a ellas les guste” y Padres: 35% voley, 15% gimnasia, 12% danza, 29% “lo que a ellas les guste”. Es de observar, que en los contenidos emergen los mismos estereotipos sexistas relevados por los estudios del área dentro de la última década, proyectándose rechazo hacia

aquellas prácticas que exigen *vigor, fuerza y contacto físico*, pues su ejercicio enfrenta a la joven con las definiciones tradicionales de femineidad. De este modo, la práctica deportiva para el género sigue vinculada a *lo artístico y al cuidado del cuerpo*, siendo el concepto ordenador de la representación, la *condición de agresividad*, cualidad adscripta al dominio masculino y transferida a una amplia gama de deportes que son excluidos de la elección.

- Otro núcleo conceptual es el significado que adquiere el deporte como medio para alcanzar un *ideal de belleza corporal femenina*. Según las adolescentes, el varón hace deportes para descargar energía y competir, y ellas para mejorar el estado físico, en un 33% de las respuestas, o por estética, en un 25% de las mismas. Una de las consecuencias inmediatas de tomar al deporte como proveedor de delgadez y de un cuerpo socialmente atractivo, es que no abriga connotaciones de placer, de bienestar, de salud, de diversión, de ganancia en encuentros afectivos y sociales; sino que se convierte en un “sacrificio” con rutinas a cumplimentar en pos de la imagen idealizada. Esta concepción del deporte "como instrumento" para alcanzar un modelo de belleza física, ha sido estudiado en función de la posición psicológica del género que revelaría falta de poder social simbólico en las mujeres, ya que éste se ejerce en la posibilidad de imponer su propia mirada sobre el cuerpo sin depender de la mirada del otro. Y desde un punto de vista psicosocial, declara la fascinación de la época por un cuerpo joven, convertido en la carta más importante que se tiene de presentación de la identidad; época donde el sistema de códigos no está centrado tanto en un objetivo ideológico, sino en una máscara, en un look que lleve al éxito social. Aquí hablamos de un cuerpo subjetivo, como experiencia privada, pero a su vez, de un cuerpo como objeto socializado que transporta un sistema de valores y que constituye un testimonio para los otros.

- Una actitud recurrente en las adolescentes entrevistadas, como posición frente a las fundamentaciones de sus respuestas, fue sostenerse, con escaso despliegue argumentativo, en lo “que dice la sociedad”, “la tradición”, “la mayoría”, “el grupo de amigas”; sin deslizarse prácticamente elementos de orden personal referidos al placer, al gusto por una práctica, al deseo, al sentirse bien, a la recreación, a la diversión compartida. Tampoco aparecieron contenidos de pensamiento críticos, cuestionadores de la norma, aún cuando se afirmaba que un concepto vertido podría ser leído de “machista”, o que un comportamiento considerado acertado “también podría darse de una manera distinta”. Se ha analizado que el uso del lenguaje oral bajo este tipo de código restringido; con cada vez menos adjetivos y cada vez más verbos, dificulta la capacidad lógica y de reflexión. Los conocimientos aparecen fragmentados y adheridos a una imagen, por lo que, de acuerdo a los expertos, constituye un desafío para los docentes poder estimular el desarrollo interpretativo y quitar estos estereotipos en el habla; que tienen que ver con estereotipos de pensamiento, y empezar a poner palabras en el lugar de los clichés que obturan la posibilidad de abstraer el conocimiento.

- Proyectadas las adolescentes hacia un futuro cercano continuando con una determinada práctica deportiva, la mayoría señaló los mismos deportes de ejercicio

en el programa escolar, pero después de presentar demoras y dudas para poder tomar posición e imaginarse comprometidas con el hábito físico. Tampoco les sirvieran los referentes de las biografías paternas, manifestando en general, no recordar si el padre o la madre en algún periodo hubiesen logrado participar en un deporte durante un tiempo prolongado. Seguidamente, a través de las unidades de información, se pudo constatar que no constituye un tema de conversación en el ámbito familiar, y que un alto número de adultos no practica deportes en la actualidad: las Madres en un 83% y los Padres en un 64%; resultando más significativo al tratarse de un grupo de adultos-jóvenes, con un promedio de edad de 40 años. Consecuentemente, se vio el importante grado de incidencia que esta actitud tiene en sus hijas; ya que en su mayoría, las adolescentes que no llevan a cabo actividades físicas extra curriculares o no se pueden proyectar al futuro desarrollándolas, cuentan con padres que abandonaron tales prácticas después de la educación formal. Las madres particularmente, encuentran obstáculos tanto internos como externos, tales como sostener el tiempo para sí mismas, el cuidado de los hijos, la vergüenza y los miedos. Se induce de esta manera, que el deporte como *habitus*, no ha logrado entrar en la red de significaciones de la familia que hacen a la calidad de vida y la salud; y que, en tal sentido, la Educación Formal estaría fracasando.

- La selectividad de los aprendizajes motores en la socialización de la mujer, marca una clara restricción del movimiento y oportunidad de exploración corporal. En estudios de referencia, se ha relevado que las madres y padres no alientan la práctica deportiva en las niñas y adolescentes, por miedo a "tocar y ser tocadas", a que las golpeen y "no puedan tener relaciones". Los padres no se preocupan de que la nena sea pasiva o se halle poco interesada en la motricidad; por el contrario, se pueden inquietar si la ven "demasiado movediza". En cambio, intentan que el varón sea más activo con el cuerpo, favoreciendo para él distintas prácticas deportivas, entre otras estrategias. La representación que viene de estas experiencias, lleva información que se asimilará a las tipificaciones de género, tales como que el varón es más autónomo, líder, audaz, extrovertido y de autoestima más sólida; mientras que la mujer es más emotiva, dependiente, introvertida, sensible, e intuitiva. Los procesos históricos culturales que construyen tales atribuciones, no han otorgado igual valoración a las femeninas, aunque se las conciba como virtudes morales y capacidades fundamentales para la convivencia social. Aún hoy, son las niñas las que siguen aprendiendo mediante el juego, a realizar funciones reproductivas, de orden doméstico y maternal. Inclusive en familias presuntamente progresistas, se les compran únicamente muñecas, artefactos domésticos, adornos, cosméticos o elementos para jugar a la maestra; mientras que a los varones, autos, mecanos, aviones, pelotas o juegos de computadora, estimulándolos en dirección a los trabajos de generación de ingresos. En correspondencia, se observa en el presente estudio de campo, que los deportes seleccionados por las adolescentes responden al indicador negativo de apartarse de aquellos preferidos por los varones, categorizados de violentos, sucios, de fuerza,

de roce corporal, de movimientos de piernas, de desenvolvimiento grupal. Manifestaciones de conductas que tendrán su correlato en la vida adulta, en el protagonismo laboral masculino.

- No aparecen en los discursos de las adolescentes, indicadores que lleven a espacios escolares críticos, ofrecidos por la disciplina Educación Física, destinados a la reflexión sobre los lineamientos normativos de género que fueron observados. Coincidentemente con los investigadores del área, la disciplina es concebida bajo dos registros curriculares asociados, existiendo en su currículum oculto, presupuestos de la cultura de género de lógica corporal biológica y sexual; reproducida en los sistemas de clasificación binaria, y por la cual se organiza cotidianamente el espacio, la comunicación analógica, las disposiciones corporales y el criterio de selección de contenidos. Presupuestos que estructura dos campos semánticos; el de la competencia deportiva (rudeza, choque, ruido) adscripta al ser de los varones, y el de la escenificación estética (flexibilidad, gracia, armonía) al ser de las mujeres, distribuyéndolos en una escala de deportes cuyos extremos van desde el fútbol a la gimnasia artística. Los últimos antecedentes disponibles sobre el tema, ponen en evidencia que las prácticas de los docentes favorecen la discriminación de la mujer, transmitiendo no solo los contenidos de los géneros sino las relaciones jerárquicas entre éstos. De aquí que la equidad de género hoy, no se exprese tanto en las posibilidades de acceso al sistema educativo, sino, en cómo se educa a niños-as y jóvenes. Incidirá, entre otros aspectos, en la participación de ambos sexos en el mercado de trabajo, en el aprovechamiento del tiempo libre, en las elecciones ocupacionales, el sistema de promoción laboral y, en la generación y monto de los ingresos.

Del presente estudio exploratorio sobre las representaciones sociales que entrelazan *cuerpo, género y deporte* en la adolescencia, me ha interesado seleccionar tres hipótesis derivadas de sus resultados; estimando que:

1. Existe escasa visibilidad de la categoría género en el espacio escolar de la disciplina Educación Física. Las prácticas y los saberes curriculares son conducidos a olvidar las relaciones de poder entre los géneros y su inscripción estructural en las instituciones educativas.

Propongo profundizar en los estudios del área, la dinámica entre representación y orden social, identificando históricamente los contenidos que, desde la Educación Física, han contribuido a configurar cuerpos masculinos y cuerpos femeninos, y que se perpetúan en el proceso de biologización de lo social. Avanzar sobre interrogantes tales como: ¿Cuáles son los mecanismos de control social en el ámbito deportivo que mantienen los estereotipos tradicionales de género? ¿La participación de las mujeres en el deporte ha generado resignificaciones acerca de los contenidos de lo femenino y de lo masculino?

Las instituciones encargadas de la formación de profesionales en Educación Física, deberían incluir en sus currículum la temática “Género y Deporte”, ya que esto permitirá orientar las prácticas de competencia en torno a la equidad de

géneros y que sus agentes participen más activamente en los procesos de transformación del sistema sociolaboral. Para producir cambios es necesario develar los factores psicosociales que revisten esta problemática, cuestionar los modelos biologizantes y rígidos que tipifican al género en la Educación Física, así como sus consecuencias para la construcción de la identidad, para el ejercicio de futuros roles y de la división del trabajo, actuando sobre ellos con una gama de recursos organizados.

Acuerdo con los conceptos del profesor Scharagrodshy, para quién la perspectiva de género, en tanto categoría analítica y principio ético, ha devenido actualmente un componente insoslayable de las sociedades democráticas y del modelo de desarrollo orientado hacia el crecimiento con equidad. Ello requiere la integración de esta perspectiva de manera sistemática y transversal, al conjunto de prácticas sociales, entre las que se encuentra la Educación Física escolar. Dar cuenta de su pasado y de su presente, permitirá entender ciertas convenciones, prácticas, usos corporales y discursos “naturalizados” en la actualidad, en la comunidad de profesores y profesoras en educación física.

2. La representación social del cuerpo, como producto simbólico configurado en las subjetividades del género, se convierte en un indicador de importancia de la incorporación o no, de una práctica deportiva al *habitus* de un individuo o grupo.

Es pertinente tomar los recursos que ofrece la Representación Social para dar cuenta de las prácticas cotidianas desplegadas en el espacio público y privado, e intervenir sobre ellas en una perspectiva de cambio. El estudio de las representaciones que concierne a la gestación, crecimiento, construcción física y mental del cuerpo, hace ver cómo la lógica social da sentido al simbolismo propio de cada cultura y permite revelar el funcionamiento del pensamiento natural en contextos particularizados históricamente. Sería interesante indagar dentro de nuestra disciplina, sobre los efectos del cambio cultural de las últimas dos décadas en la experiencia privada del cuerpo. Interrogarnos acerca de ¿Cuáles son los cambios particulares que vienen configurando un modelo de “cuerpo máquina” en el hombre, y un modelo de “cuerpo instrumento” en la mujer? ¿Qué consecuencias trae aparejadas en la comunicación entre los géneros?

3. La Educación Formal ejerce escasa influencia en la motivación de las adolescentes hacia las prácticas deportivas extra curriculares, y estaría fracasando en la institucionalización del comportamiento deportivo adscripto a una ideología superadora de la calidad de vida, la salud y el desarrollo social; resultando de su proceso socializador, que de un 60 a un 80% de los adultos-jóvenes pampeanos, abandone el hábito a la salida del programa escolar.

Favorecer la reflexión crítica que atañe a nuestro rol docente, recurriendo a la discusión, al debate y a la evaluación de líneas ideológicas diferentes, sería una interesante oportunidad para revalorizar a la Educación Física en tanto facilitadora de la disponibilidad corporal al servicio del bienestar y la salud de ambos géneros,

de la necesidad de movimiento, de la capacidad de expresarse, y de la creatividad para relacionarse con los otros y con los objetos en el espacio. Volvemos a interrogar la función esencial de la escuela, ¿Qué ocurre con los aprendizajes para la vida? ¿Cuál es el desfase de sus políticas educativas que implementan contenidos no transferibles a hábitos destinados a mejorar las condiciones de vida y a ampliar el abanico de derechos para los futuros jóvenes adultos? Reconocer e intervenir sobre este tipo de problemas requiere dar cabida a los aspectos creadores de los sistemas de pensamiento y acción donde puedan filtrarse las ideas instituyentes, cuyo acercamiento pasa por el tratamiento de lo imaginario, sus funciones y procesos de institucionalización. Como la actividad física y deportiva significa educación, salud y participación social, constituye un bien cultural y un derecho de todas las personas.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIC JEAN CLAUDE (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. París: PUF.
- AGUIRRE, ROSARIO (1998). *Sociología y Género. Las relaciones entre hombres y mujeres bajo sospecha*. Montevideo: Doble clic. Soluciones Editoriales.
- BERGER PETER Y LUCKMANN THOMAS (1969). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- BONDER, GLORIA (1992). *La igualdad de Oportunidades para Mujeres y Varones: una meta educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. PRIOM.
- BONDER, GLORIA Y MORGADE, GRACIELA (1993). *Educando a mujeres y varones para el Siglo XXI. Nuevas perspectivas para la formación docente*. Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa. Buenos Aires.: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- BONDER, GLORIA Y KANTOR, DÉBORA (1993). *Igualdad de Oportunidades en Acción. Haciendo campaña con la comunidad educativa*. Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa. Bs. As.: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- BOURDIEU, PIERRE (2000). *La dominación masculina*. Barcelona : Anagrama.
- BOURDIEU, PIERRE (1984). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- BRUNER, JEROME (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BURÍN, MABEL y MELER, IRENE (1998). *Género y familia*. Buenos Aires: Paidós.
- CANALES FRANCISCA, ALVARADO EVA Y PINEDA ELÍA (1986). *Metodología de la Investigación. Manual para el desarrollo del personal de salud*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- CARRAL MARÍA, ZAJDMAN MARINA Y ROZENGARD RODOLFO (1997). *Sexismo y prácticas institucionales vinculados a la educación física*. Trabajo de campo sin publicar. Cátedra de Psicología Social. Universidad Nacional de La Pampa.
- FRANKLIN TAPIA (Director), SANCHEZ FLOR MARÍA, JAMARILLO CECILIA (Coordinadoras), OÑATE I., ANDINO RUBIO P., LAVAYEN L.,

RODAS R. (1998). *Fundamentos teóricos para una visión crítica de género*. Proyecto de educación alternativa con visión de género. Universidad Central del Ecuador. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Centro Integral de Promoción de la Mujer y la Familia – Embajada Real de los Países Bajos.

_____. ANDINO RUBIO, MAYORGA M. (1998). *Género: Enfoques teóricos y corrientes*. Proyecto de educación alternativa con visión de género. Universidad Central del Ecuador.

GOMEZ RAÚL (2002). *Género y didáctica de la educación física. Subjetividad y cuerpo propio de la infancia*. Revista digital: <http://www.efdeportes.com/>.

_____. (2002). *La enseñanza de la educación física en el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB. Una didáctica de la disponibilidad corporal*. Bs. As.: Stadium.

JODELET DENISE (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En MOSCOVICI SERGE: *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.

_____. (2001). *As Representações Sociais*. Río de Janeiro: UERJ. Editora da Universidade do Estado do Río de Janeiro.

_____. (2002). *El estado actual de las Representaciones Sociales*. México: Universidad Autónoma de Puebla.

PRECE GRACIELA, DI LISCIA MARÍA HERMINIA Y PIÑERO LAURA (1996). *Mujeres Populares. El mandato de cuidar y curar*. Bs. As.: Biblos.

RATIER A., ZULLO J., SÁNCHEZ K., SZRETTTER M., BASCH M., BELLORO V., PEREZ S. I., GARCÍA P. (2002). *Representaciones Sociales*. Bs. As.: Eudeba.

ROMANO YALOUR, MARGOT Y TOBAR, FEDERICO (1998). *¿Cómo hacer tesis y monografías sobre políticas, servicios y sistemas de salud?* Bs. As.: Ediciones ISALUD.

SANCHEZ BAÑUELOS, F (1995). *Bases para la programación en la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.

SCRATON S. (1995). *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata.

TAYLOR, S. J., Y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Bs. As.: Paidós.

VASSALLO MARTA (2003/Julio) prólogo y compilación. *Mujeres entre la globalización y la guerra santa*. Le Monde Diplomatique. Edición Cono Sur. Libro.

VAZQUEZ, B. (1990). *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica.