

Arte: Tássia Dias Furtado

C822 Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas / Tânia Swain ... [et al.]; Organizado por Paula Regina Costa Ribeiro ... [et al.]. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. 150 p.

ISBN: 978-85-7566-070-6

1. Educação - Sexualidade 2. Educação - Práticas educativas 3. Corpo
4. Gênero 5. Sexualidade I. Swain, Tânia. Título II. Ribeiro, Paula Regina Costa **Org.** III. Silva, Méri Rosane Santos da **Org.** IV. Souza, Nádia Geisa Silveira de **Org.** V. Goellner, Silvana Vilodre **Org.** VI. Souza, Jane Felipe de **Org.**

CDU 613.88

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária
SIMONE GODINHO MAISONAVE - CRB10/1733

Sumário

Apresentação	4
Lesbianismos, cartografia de uma interrogação Tania Navarro Swain	9
Masculinidades en acción: machos, maricas, subversivos y cómplices. El caso de la Educación Física Argentina Pablo Scharagrodsky	18
Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade Jane Felipe	31
Educação Sexual: do estereótipo à representação – argumentando a favor da multiplicidade sexual, de gênero e étnico-racial Jimena Furlani	46
O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar Rogério Diniz Junqueira	59
Alegria: Ética e Estética dos Afetos Daniel Lins	70
O corpo que pulsa na escola e fora dela Luís Henrique Sacchi dos Santos	80
Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar Sílvio Gallo	93
Grupos de Pesquisa	103
Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola: narrando trajetórias	104
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Enfermagem, Gênero e Sociedade - GEPEGS: histórico, fundamentação e produção científica	110
GRECCO - Grupo de Estudos sobre Cultura e Corpo	116
O corpo: estudos realizados nos grupos de pesquisa Grupo de Estudos sobre Educação e Ciência como Cultura e Estudos em Educação em Ciências	119
O GEERGE	124

Masculinidades en acción: machos, maricas, subversivos y cómplices.

El caso de la Educación Física argentina.

Pablo Scharagrodsky¹

1. Masculinidades: visibilizando un problema

Tomar a la masculinidad como objeto para pensar la trama escolar parece una cuestión menor, una insignificancia pasajera o un aspecto sin sentido, frente a los 'verdaderos' problemas que aquejan a las instituciones escolares. Avanzar e intentar analizar los procesos de masculinización en las escuelas puede ser considerado por muchos como una especie de distractor ideológico que no agrega nada a lo que ya sabemos sobre los procesos de construcción de identidades en las escuelas.

Sin embargo, en este trabajo consideramos necesario introducir dicha problemática. Entre las razones para ello no podemos dejar de mencionar el aspecto relacional de cualquier enfoque de género. No se puede entender la feminidad sin dar cuenta de la masculinidad ni viceversa. Los problemas vinculados con la construcción de las feminidades están directamente relacionados con la construcción de las masculinidades. Los cambios en un colectivo generan necesariamente modificaciones sobre el otro colectivo. Todo proceso de subordinación tiene un polo de dominación al que hay que conocer.

Pero para avanzar en esta problemática es necesario señalar, al menos, cuatro conceptos claves inherentes a los *Men's Studies*: 1) La condición masculina es una construcción cultural que se produce y reproduce socialmente y que no puede ser definida fuera de las condiciones históricas, culturales, económicas y políticas en que ese sujeto masculino se constituye. (Connell, 1998, 2001; Kimmel, 1997; Morgan 1999; Lomas, 2004) 2) Existen diversos modelos de masculinidades. En un clásico trabajo, Connell (1995) reconoce la existencia de cuatro tipos identificables de masculinidades: la hegemónica, la subordinada, la cómplice y la marginal². 3) Estas masculinidades están fuertemente condicionadas por otras dimensiones de la subjetividad humana: la clase social, la etnia, la edad, la orientación sexual, la religión, la cultura, la época, la identidad profesional, el status socioeconómico, etc. Nadie es exclusivamente varón o mujer, masculino/a o femenina/o u otra opción posible. Cada uno/a es el resultado del entrecruzamiento de múltiples propiedades, atributos y funciones, todas las cuales tienen una importancia central en la configuración de la propia identidad. 4) Las masculinidades están en permanente cambio y son fuente de constantes disputas. No son posiciones fijas. Si bien algunas

¹Pablo Ariel Scharagrodsky es Master en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO, Argentina). Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UNLP) y Profesor en Educación Física (UNLP). Actualmente es Docente investigador de la Universidad Nacional de Quilmes y de la Universidad Nacional de La Plata. Doctorando por la UNQ, Argentina.

²Un análisis detallado de las diversas masculinidades y sus dinámicas puede verse en R. CONNELL, *Masculinities*. University of California Press. Berkeley, 1995.

son predominantes y otras se ubican en las márgenes; las resistencias, las negociaciones y los acuerdos son aspectos recurrentes. Los quiebres, desacuerdos y fugas con relación a los guiones masculinos hegemónicos son una constante. Pero precisamente es en este interjuego en donde afloran las tensiones y conflictos generizados y los múltiples escenarios. (Montesinos, 2002) Estas relaciones instalan axiomas institucionales sobre la masculinidad cuyos sentidos varían e inclusive, muchas veces se contrarrestan.

2. Escuela y masculinidades: aprendiendo a ser varón

Entre las diferentes instituciones y procesos que colaboran en la fabricación de un cierto tipo de masculinidad encuentra un lugar destacado la escuela y el proceso de escolarización moderno³. Claramente, las matrices generizadas atraviesan a la escuela y a sus dispositivos reforzando la binariedad. No obstante ello, algunas prácticas y discursos escolares disminuyen los procesos jerarquizados de masculinización. Por ejemplo, curriculums comunes, horarios compartidos, espacios igualmente frecuentados, similares rutinas en las clases, pueden erosionar las diferencias de género y centrar la atención en el crecimiento individual de los estudiantes.

En consecuencia, el sistema educativo, a partir de un conjunto de prácticas, puede generar escenarios de equidad o inequidad. Es muy importante entender que las escuelas pueden producir un efecto o una consecuencia de género sin producir una diferencia de género. Sucede que generalmente la diferencia es conceptualizada como sinónimo de desigualdad, discriminación o privilegio. Como señala Perona "del hecho diferencial no se sigue lógicamente la necesidad de un trato desigual de los sujetos diferenciados". (Perona, 1995) Esta discriminación no sólo se presenta entre niños y niñas sino entre niñas y niñas y entre niños y niños.

De hecho, las prácticas masculinizantes están concentradas en determinados escenarios: la división curricular, los sistemas disciplinarios y ciertas prácticas corporales como los juegos y deportes. Pero todos ellos parecen haberse reconfigurado muy fuertemente. Los sentidos y significados de los procesos disciplinarios no son los mismos de antaño. La separación entre sexos ha sido cuestionada por la mayoría de los actores sociales imbricados en la educación. Los juegos y deportes, en gran parte, han incorporado a las mujeres y *agornado* ciertos significados que circulan durante sus prácticas. Sin embargo, el proceso de construcción de masculinidades no ha desaparecido. Más bien se ha reconfigurado. Nuevos -y no tan nuevos- sentidos escriben sobre los cuerpos guiones cuyas tensiones y conflictos no parecen menores.

Lo cierto es que los niños ingresan a la escuela con un 'núcleo duro' sobre lo que significa ser un 'verdadero' varón. Movimientos, gestos, desplazamientos,

³También, la familia, los medios de comunicación, los clubes deportivos, son algunos de los diversos espacios 'extraescolares' en donde la masculinidad es formada y reformada.



estilos, posturas corporales, formas de expresión, o ciertas vestimentas son un buen ejemplo de esto último. Sin embargo, estas cuestiones no permanecen inmutables o fijas sino que están en permanente cambio. Dicho de otra manera, los niños pueden ajustarse, negociar o cambiar los 'regímenes de género' y, en algunos casos, los ponen en cuestión.

Según Connell el régimen de género de las escuelas está atravesado por cuatro tipos de relaciones: "1. relaciones de poder (entre los maestros y los alumnos, patrones de dominación, acoso y control de recursos entre alumnos), 2. división de trabajo (los varones concentran su tarea en ciertas disciplinas escolares mientras que las mujeres en otras), 3. patrones de emoción (vinculadas con la sexualidad y las 'reglas del sentir' y la prohibición hacia la homosexualidad), 4. simbolización (las escuelas reproducen pero también producen su propia simbólica: uniformes, códigos de vestido, códigos de lenguaje, la (re)presentación de ciertas disciplinas escolares como masculinas o femeninas obtura pero a la vez produce subjetividades generizadas, etc.)". (Connell, 2001: 160-161)

3. Educando a los muchachos a través del movimiento

¿Qué sucede hoy en día en las clases de educación física con relación a la construcción de las masculinidades? ¿cuáles son los aspectos más estimulados? y ¿cuáles los aspectos más denigrados?, ¿qué modelos de masculinidades se configuran a través de las prácticas físicas, lúdicas y deportivas?

Los patrones de masculinidad que traen los niños juntamente con los discursos de la educación física escolar, a través de ciertos juegos, ejercicios físicos y deportes, siguen teniendo un papel central en la contribución del armado de las masculinidades en, por lo menos, cinco aspectos básicos, todos ellos fuertemente interrelacionados: 1) la masculinidad asociada a la heterosexualidad, 2) la masculinidad definida por oposición a la feminidad, 3) la masculinidad como un organizador de la homofobia, 4) la masculinidad asociada con una cierta jerarquización del cuerpo del varón y 5) la masculinidad asociada a un universo moral y kinético determinado⁴.

1) La masculinidad asociada a la heterosexualidad como la única matriz de deseo posible: "son todos putos"

Uno de los rasgos centrales de la masculinidad moderna es la heterosexualidad. La mayor parte de las sociedades patriarcales identifican masculinidad y heterosexualidad. Aunque históricamente no siempre fue así, los varones actuales son definidos -y se definen- como verdaderos varones frente a 'peligrosos' impostores. Entre ellos se encuentran los varones homosexuales, los afeminados y/o los mariquitas. Como señala Badinter (1993), entre otros

⁴Algunos de estos conceptos han sido planteados en P. SCHARAGRODSKY "Género, Masculinidades y Educación Física" En AISENSTEIN A. (comp.) *Cuerpo y Cultura: Prácticas corporales y diversidad*. Edit. Libros del Rojas, Buenos Aires, 2006, pp. 163-183.



autores/as, para hacer valer la identidad masculina, los varones deben convencerse y convencer a los demás de varios aspectos vinculados con su identidad, entre ellos, que no se es homosexual.

Los niños en las clases de educación física a través de las prácticas deportivas -especialmente el fútbol-, aprenden a reafirmar su identidad masculina heterosexual como parte de un guión aceptado y naturalizado. Esto se da a partir de un conjunto de símbolos e imágenes que se transmiten, distribuyen y ponen en circulación avalando la idea de la sexualidad activa, penetrante e impulsiva.

De igual manera, determinadas microprácticas controlan las emociones y la sensibilidad de los niños. La expresión de ciertos sentimientos, el culto a una especie de insensibilidad o dureza y la homofobia son, en mayor o menor medida, productos buscados durante las prácticas deportivas. Por ejemplo, se admite la amistad entre compañeros, pero muy difícilmente la intimidad ya que el deseo entre hombres es inadmisibles (Lopes Louro, 1997) o se juzgan como 'desviados' ciertos contactos corporales entre varones o se denigra con expresiones recurrentes como mariquita, cobarde, amanerado o puto al que no se comporta como un 'verdadero varón'. (Scharagrodsky, 2001) Aquí resulta obvia la confusión simbólica con la feminidad como constructo negativo al que hay que rechazar.

Toda una batería de prácticas corporales alertan sobre el peligro de las uniones corporales estrechas entre niños de un mismo sexo. Todo indicio de carga erótica o emoción excesiva entre varones, común en otras épocas, es prescripto. Esta claro que la prohibición de la homosexualidad es particularmente importante en las definiciones modernas de la masculinidad y las prácticas deportivas han sido muy eficaces en el logro de este objetivo. (Messner, 1992, Mac an Ghail, 1994, Archetti, 2003)

La denigración más común durante un partido de fútbol entre varones -no sólo en el ámbito escolar- es el ser tildado de 'puto'. Una enorme variedad de términos amplían la escena masculinizante: 'te la comes', 'les rompimos el culo', 'culo roto', etc. Un menor grado de denigración viril se produce con ciertas frases como 'ser cagón o ser el hijo de'. En el caso particular del término puto, no sólo se humilla y se ofende a quien es designado como tal -en general algún alumno 'torpe' o que no 'traba fuerte una pelota'-, sino que, al mismo tiempo, se reafirma que la propia masculinidad (heterosexual) depende de privar al otro de la suya. El conquistado, el débil, el que no es un 'hombre de verdad' hace -o se sospecha que hace- cosas que atentan contra la 'naturaleza' masculina.

Estas escenas desarrolladas con mayor o menor intensidad en las clases de educación física, insisten recurrentemente en definir a la homosexualidad como un desvío 'anormal' de la sexualidad masculina dominante, y normal, esto es, de la

⁵Los cantitos de fútbol o los graffitis son un buen ejemplo de la puesta en circulación de esos significados. Ver en E. ARCHETTI, "Masculinidades múltiples. El mundo del tango y del fútbol en la Argentina", en D. Balderston y D. Guy, (eds.) *Sexo y Sexualidades en América Latina*. Paidós, Buenos Aires, 1998, pp. 291-312. P. SCHARAGRODSKY, "Los graffitis y los cantitos futboleros platenses: o acerca del proceso de configuración de diversas masculinidades". En *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, RBCE, Campinas, V. 24, Nº 1, setembro de 2002, pp. 179-197.



heterosexualidad. La mirada heterosexual del mundo "evalúa como normal y como natural las relaciones heterosexuales entre varones y mujeres y sanciona, denigra y estigmatiza cualquier otra conducta sexual (homosexual, bisexual, transexual, etc.) con la etiqueta de anormal, inmoral o antinatural". (Lomas, 2004: 15)

2) La masculinidad definida por oposición a la feminidad: "te movés como una nena"

Cualquiera sean las variaciones de clase, edad, etnia, orientación sexual o religión ser varón significa no ser como las mujeres. Esta noción de antifemineidad está en el corazón de las concepciones contemporáneas e históricas de la virilidad, de tal forma que la masculinidad se define más por lo que uno no es que por lo que es. (Kimmel, 1997, Barragán Medero, 2004)

La adquisición de la masculinidad hegemónica (y la mayor parte de las subordinadas) es un proceso a través del cual los varones eliminan todo un conjunto de sensaciones, afectos y necesidades. Esconder y suprimir ciertas sensaciones van construyendo un tipo de virilidad en donde las cualidades ligadas imaginariamente al universo femenino no tienen lugar y son rechazadas. En consecuencia, la identidad masculina nace de cierta renuncia a lo femenino.

En las clases de educación física la huida de lo femenino por parte de los varones es una constante. Este proceso se materializa a través de determinados, gestos, movimientos corporales, actitudes y, también, por intermedio del lenguaje. Por ejemplo, la formación del carácter y del aguante⁶ son dos aspectos que se consideran esenciales en el ámbito deportivo para alcanzar la 'verdadera' masculinidad. No poseer dichas características ('no bancarsela o no tener aguante') implica acercarse al mundo indeseable -e ineficiente desde el punto de vista motor- de la feminidad.

Al ser masculino se le desafía permanentemente con un 'demuestra que eres un hombre'. Son varios los espacios sociales en donde el varón debe demostrar ser un 'verdadero hombre'. Uno de ellos es el espacio deportivo, en especial las pruebas y los torneos. El lenguaje utilizado y las acciones valoradas van fabricando sutilmente 'hombrecitos'. Sin embargo, en este punto merece destacarse que en la mujer las pruebas y demostraciones adquieren otro sentido.

El cumplir constantemente con las exigencias de la masculinidad es tarea ardua y a veces casi imposible. Unos se mantienen en la lucha y se consideran campeones. Otros se retiran a los márgenes de la masculinidad y se convierten en perdedores. Los niños que son tímidos, callados, pasivos, que se tocan

⁶Aguante es un término muy utilizado en la Argentina. En el aguante -según la percepción masculina- nunca hay capitulación porque se apuesta, como mínimo, a una "victoria moral." El aguante implica siempre, un impulso corporal a resistir, a sentir (y exhibir) un difuso sentimiento orgulloso. El aguante se mantiene con independencia del "resultado" final, porque sólo intenta atestiguar lo que ningún desenlace es capaz de acreditar: el valor. Las mujeres, los niños y los homosexuales no tienen lugar en él. El aguante es una forma de la gaudiosidad y se advierte más en desventaja: desafía a lo que se supone ganador. J. ELBAUM, "Apuntes para el 'aguante'. La construcción simbólica del cuerpo popular", en Alabarces, P. Di Giano, R. y Frydenberg J. (comp) Deporte y Sociedad, Eudeba, Bs. As., 1998, pp. 237-244.



'peligrosamente' ciertas partes del cuerpo o que directamente 'no ponen la pierna fuerte' durante un partido de fútbol son asociados con lo femenino y generalmente son ridiculizados. (Scharagrodsky, 2003)

En consecuencia, confrontar la masculinidad con la feminidad supone no aceptar los valores que están ligados, sólo imaginariamente, a lo 'femenino' y sobrevalorar los valores que están ligados, sólo imaginariamente, a lo 'masculino'. De esta manera, lo que se liga imaginaria y simbólicamente con el universo 'masculino' se convierte en norma que juzga el resto de las acciones de los otros/as. El varón se convierte en el representante natural, en el criterio de referencia a partir del cual se mide a la mayoría de las mujeres y a los varones devaluados.

3) La masculinidad como un organizador de la homofobia: "mirá Jorge y Luis... parecen novios"

Según Michel Kimmel la homofobia es un principio organizador de nuestra definición cultural de la virilidad. La homofobia es el miedo a que otros hombres nos desenmascaren, nos castren, nos revelen a nosotros mismos y al mundo entero que no alcanzamos los *standards*, que no somos verdaderos hombres. El verdadero temor no es el miedo a las mujeres, sino el de ser avergonzados o humillados delante de otros hombres, o de ser dominados por hombres más fuertes. (Kimmel, 1997)

Lo que se denomina masculinidad es a menudo una caricatura tosca y grotesca que protege y cuida a la mayoría de los varones de ser descubiertos como seres débiles e inseguros. En consecuencia, el verdadero temor no es tanto el miedo hacia las mujeres sino el temor a no lograr el ideal viril de los varones hegemónicos. Paradójicamente, el miedo que es un atributo ligado sólo imaginariamente al universo femenino, parece dominar las definiciones culturales de virilidad: miedo o temor a verse como un afeminado. (Borrillo, 2001)

Uno de los efectos de la homofobia es la ausencia de relaciones íntimas de amistad entre varones. Otro de los efectos está vinculado con las dificultades que experimentan muchos varones en manifestar afectividad, receptividad o necesidad de cuidado y de cariño en un grupo de iguales. La homofobia genera mecanismos que niegan la expresión de los sentimientos entre varones y constituye uno de los principales obstáculos para el cambio de las concepciones patriarcales de la masculinidad.

La posibilidad de que en una clase de educación física dos varones se miren de determinada forma, se abracen y se toquen de cierta manera o más tiempo del que está socialmente permitido, se convierte en un escenario impensable o con fuertes efectos punitivos. Esto es así ya que la mayoría de los varones están bajo el cuidado y persistente escrutinio de otros varones y de los docentes. La mirada del otro varón concede o no concede la aceptación en el reino de la virilidad 'correcta'. Dicho en otros términos, la mayoría de los varones necesitan validar su hombría por medio de la aprobación de otros compañeros varones.



La masculinidad es una aprobación 'homosocial'. En muchas ocasiones las actividades físicas, lúdicas y/o deportivas se convierten en potentes medios para que otros varones admitan y admiren el arquetipo hegemónico de la virilidad socialmente aceptada y esperable. No obstante ello, muy pocos varones pueden alcanzar dicho ideal.

La mayoría de los varones, en una clase de educación física, se convierten en verdaderos agentes de policía generizada sobre el resto de sus compañeros, generando efectos cuasi materiales y simbólicos sobre la superficie corporal y produciendo una determinada fachada varonil: caminar de cierta manera, gesticular con ciertas partes del cuerpo, mostrar -y a la vez ocultar- ciertas zonas corporales, usar determinada ropa o moverse con cierto 'estilo'.

Ser fuerte, valiente y estar en control de la situación, son algunos de los requisitos básicos de la masculinidad que entran en juego durante las prácticas físicas y deportivas. La masculinidad es una empresa que se valida constantemente, y aunque se presente ante mujeres, está mayormente dirigida a otros hombres, a los contrincantes reales o potenciales en la competencia por demostrar quién es el más macho. Hay que estar siempre en guardia para no perder o permitir que se nos cuestione nuestra masculinidad. Es necesario evitar ser etiquetados en la esfera de los devaluados, de los perdedores o de los menos machos (los que están en los márgenes de la masculinidad y/o se parecen a las mujeres). (Narodowski & Scharagrodsky, 2005)

4) La masculinidad asociada con una cierta jerarquización del cuerpo del varón: "te voy a romper el culo"

El cuerpo como construcción social y cultural aparece fuertemente modelado por prácticas sociales de distinto tipo, entre ellas, por las prácticas físicas y/o deportivas. En las clases de educación física, el cuerpo se convierte en un terreno de disputa en el que múltiples significados se inscriben sobre él, configurando una determinada cultura somática. Dicha cultura somática nunca es fija y acabada sino que es inestable, dinámica y se reactualiza permanentemente.

Sin embargo, la superficie del cuerpo no tiene el mismo sentido y el mismo valor a la hora de poner en circulación e incardinar ciertos significados sobre la carne. Determinadas partes del cuerpo son más valoradas que otras. Determinados sentidos son jerarquizados por sobre otros como, por ejemplo, el olfato que se encuentra en franca decadencia. (Laporte, 1989) Al mismo tiempo que ciertas zonas corporales se convierten en lugares vedados o silenciados, otras regiones corporales merecen los máximos calificativos, los mayores cuidados y las mejores presentaciones.

En consecuencia, el cuerpo se construye y modela a partir de ciertos criterios. Todos ellos atravesados por una lógica jerárquica en la cual el sistema falologocéntrico establece la predilección de ciertas partes del cuerpo pero



dispuestas de una forma determinada: la cara no muy arrugada, los brazos (más anchos en el varón que en la mujer), las piernas (más robustas en el varón y más delgadas en la mujer), los senos (turgentes y duros en la mujer y firmes pero poco desarrollados en el varón), el abdomen (firme tanto en los varones como en las mujeres, aunque la 'pancita' en los varones esté más permitida que en las mujeres), las manos (con más rugosidades y callosidades en el varón que en la mujer), ciertos músculos (los bíceps más desarrollados en el varón y los glúteos más desarrollados en la mujer), etc.

Pero otras regiones del cuerpo aparecen prohibidas o condenadas, a pesar que se las nombre con cierta frecuencia durante las prácticas físicas y/o deportivas. El ano es una de estas partes. Este pequeño sector del cuerpo, que se diferencia de los glúteos por escasos centímetros, se convierte en la zona degradada por excelencia. En general utilizado como insulto o amenaza entre alumnos ('te voy a romper el culo', 'les ganamos y les rompimos el culo', 'cerrá el orto') se convierte en el lugar -material y simbólico- sobre el cual se pone en duda la identidad masculina hegemónica y heterosexual. Aquel varón al que le 'rompen el culo' lo castran y lo feminizan. Como señala Acha "como se supone que la mujer está castrada por su misma condición femenina, para el varón ser penetrado implica la pérdida de las capacidades dominantes del pene. Ser penetrado equivale a perder el pene. Si el ano de un 'macho' es penetrado, ese varón es castrado y feminizado". (Acha, 2000: 57)

Al mismo tiempo que la zona anal es denigrada, el pene y la capacidad de penetrar se convierten en los aspectos más valorados en la cultura patriarcal. A nadie se le ocurre burlarse del que 'da por el culo', y en cambio 'dado por el culo' es una injuria violenta que atenta contra una de las condiciones centrales de la subjetividad moderna: la condición masculina heterosexual como la única posible y verdadera. En consecuencia, "el signo mayor de esta regionalización y organización corporal está dado por el lugar subordinado y despreciado del ano". (Acha, 2000: 60)

Las prácticas corporales, durante las clases de educación física, no sólo ejercitan ciertas partes del cuerpo y ciertos músculos instalando ciertos significados, sino que al mismo tiempo por ridiculización, negación u omisión ejercitan, en forma simbólica, al ano y al pene junto con todo un conjunto de asociaciones no siempre monolíticas sino más bien contradictorias sobre sus límites y sus capacidades.

Ejercitar el ano del varón es una prioridad en las clases de educación física, aunque no aparezca explícitamente en ningún dispositivo curricular. Forma parte del currículum oculto. Como le dice un alumno a otro en una clase de educación física: "si no te moves te rompo el culo". Ejemplos de este tipo son comunes y recurrentes en las clases de esta disciplina escolar. Exaltar el pene como lo valioso, lo deseable, lo fuerte y lo que penetra y domina, también se convierte en una prioridad en las clases de educación física, aunque no aparezca explícitamente en ningún dispositivo curricular. Forma parte del currículum oculto. Como le dice un alumno a otro en una clase de educación física: "¿vas a jugar? Y el otro varón le contesta: "sí con la mía..." (y se agarra el pene y se lo muestra al compañero)". Nuevamente, ejemplos de este



tipo son comunes y recurrentes en las clases de esta disciplina escolar.

5) La masculinidad asociada a un universo moral y kinético determinado: "Marcelo... hace un mes que venís a la clase con vaquero ¿qué te pasa?"

La cultura somática producida durante las clases de educación física presenta un universo kinético y moral específico. Del universo infinito de posiciones, gestos, movimientos y desplazamientos corporales sólo unos pocos se configuran. Lo mismo sucede con el universo moral. Del universo infinito de cualidades y atributos morales, sólo unos pocos se configuran. Ambos universos se entrecruzan convirtiendo al cuerpo en un signo social.

De esta manera, en las clases de educación física es común observar determinados universos kinéticos y morales que se diferencian en función a la posición jerárquica de quien la manifiesta. No se mueve de la misma manera una masculinidad hegemónica que una subordinada. No se ubica en el mismo lugar del campo de juego una masculinidad hegemónica que una masculinidad subordinada. No transmite el mismo universo moral (coraje, honor, valentía, fuerza, etc.) una masculinidad hegemónica que una subordinada.

Por ejemplo⁷, ciertos usos, gestos y comportamientos corporales reafirman los patrones de las masculinidades hegemónicas y subordinadas. Tocarse ciertas partes del cuerpo (en particular los genitales), simular golpearse (muchos varones hacen como si se golpearan entre ellos), insultarse a través de ciertos términos (puto, cagón, no te la bancás, etc.), significar de cierta manera las victorias o las derrotas deportivas ('ganamos porque tuvimos más garra' o 'ganamos porque tuvimos más aguante'; 'no tienen aguante', 'no se la bancaron', 'la próxima tomen sopa' o 'le rompimos el culo'), van paulatinamente fabricando las diversas masculinidades.

Las masculinidades hegemónicas están representadas en las prácticas deportivas fundamentalmente, por aquellos varones que son siempre elegidos entre los primeros de cada equipo, que 'van al frente', que son 'técnicamente habilidosos' o simplemente que son 'los más machos'. Esta masculinidad hegemónica, valora como específicamente masculino el universo moral ligado con la guapeza, la agresividad, la brusquedad, la fortaleza física, la valentía, la fuerza física, la habilidad, el éxito y menosprecia todo lo que imaginariamente está ligado con lo femenino. Por el contrario, las masculinidades subordinadas son aquellas que no tienen las cualidades de las masculinidades hegemónicas o que no llegan a ciertos estándares masculinos. Son los sujetos frágiles como el gordito que va al arco de fútbol, el mariquita que no traba fuerte una pelota o el torpe al que no le sale un movimiento técnico. (Scharagrodsky, 2003)

Las masculinidades subordinadas al no alcanzar ciertas normas masculinas,

⁷La mayoría de las consideraciones expuestas en este apartado son producto de una investigación cuyos resultados han sido publicados en la Revista Apunts. Ver en: P. SCHARAGRODSKY, "Entre machos y no tan machos: el caso de la Educación Física Escolar Argentina". En Revista Apunts, Nº 72, 2 trimestre, Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya, Barcelona, 2003, pp. 41-48.



tienen menos posibilidades de participar durante el juego, de tocar la pelota, de moverse o de decidir un punto, ya sea por resolución propia, por decisión de sus compañeros más hábiles o más machos o por decisión u omisión del profesor. Generalmente, durante las prácticas deportivas, las masculinidades subordinadas ocupan espacios más reducidos, marginales o periféricos y no tienen tanto contacto corporal como el resto de sus compañeros. Las masculinidades denigradas pareciera que terminan la práctica deportiva casi como la empezaron: sin transpirar, sin sudoración y con sus ropas prolijamente adaptadas a sus cuerpos. Todo lo contrario, sucede con las masculinidades hegemónicas o cómplices. Estas últimas, pareciera que terminan la clase agitados, despeinados, con la vestimenta desalineada, con sudoración y con los cachetes de la cara colorados. Son las masculinidades hegemónicas, y no las subordinadas, las que, en general, al inicio de la práctica buscan el material, lo agarran, lo manipulan, aún antes de que el profesor inicie la clase. También, son las masculinidades hegemónicas las que tienen el control del juego o de la actividad deportiva, tanto en relación a sus tiempos como a la táctica de la actividad.

Las masculinidades hegemónicas atraen mayor tiempo y atención de los docentes, ya sea porque son más traviosos e inquietos o porque se los destaca especialmente cuando son 'buenos alumnos' por sobresalir en algún deporte. Las preguntas y propuestas que demandan mayor elaboración y que establecen relaciones más complejas se dirigen, generalmente, a los varones más destacados; especialmente cuando se explican cuestiones relacionadas con la táctica y con la técnica de los juegos y deportes. Los criterios que se ponderan en las masculinidades hegemónicas son diferentes a las que se utilizan para las masculinidades subordinadas. Todo ello genera en las masculinidades hegemónicas mayores y mejores rendimientos técnicos y tácticos durante un juego o deporte; así como la promoción, muchas veces exacerbada de la competencia deportiva. Por último, cuando hay que mostrar algún movimiento técnico el elegido casi siempre es un varón 'exitoso'. Por supuesto que las masculinidades cómplices, sin tener acceso directo al poder y la autoridad, aceptan y se benefician indirectamente de los privilegios que se derivan de estas micro situaciones escolares.

Pero los procesos de construcción de masculinidades presentan fisuras y resistencias por parte de ciertos varones. Las formas de resistencia de las masculinidades subversivas -y también subordinadas- son variadas: no participando de las prácticas deportivas, bien sea alegando seudo-lesiones y dolores ficticios o forzando la situación, sentándose a un costado de la cancha de fútbol, hablando con el profesor la mayor parte de la clase, moviéndose muy poco o no haciendo nada cuando el profesor no los mira, presentándose recurrentemente con ropa no adecuada para la actividad física (vaqueros) o simulando los ejercicios mientras los más hábiles o más machos repiten y repiten.

En cualquier caso, los límites que los compañeros varones y también que los docentes estipulan para que no se desvíen los niños de los 'guiones generizados' son



muy claros: mariquita o afeminado para el 'falso' varón. Los niños que no se comportan como verdaderos hombres son rápidamente desacreditados. Generalmente aquellos que se resisten a los mandatos generizados hegemónicos son ridiculizados y estigmatizados. No sólo a través del lenguaje sino de determinados gestos corporales, especialmente entre los pares de varones.

Por último, aunque no fue objeto de análisis del presente trabajo, durante las clases de educación física entre mujeres, algunos de estos aspectos también se manifiestan aunque con tonalidades y matices distintos, como la compulsión a identificar feminidad 'natural' con heterosexualidad (aunque con otro significado al asignado al varón), cierta carga homofóbica hacia los varones, determinada jerarquización del cuerpo de la mujer (distinto al del varón ya que el ano, los glúteos, la vagina, los senos u otras partes del cuerpo tienen otra proyección semántica) o la feminidad asociada 'naturalmente' a un universo moral y kinético determinado.

Consideraciones finales

Indagar sobre la construcción escolar de la masculinidad se convierte en un tema prioritario para aquellos/as que consideran posible y necesario edificar escenarios educativos de igualdad y, al mismo tiempo, de respeto a la diferencia. No sólo a favor de las chicas, sino también, y muy especialmente a favor de los chicos, ya que los géneros son relacionales y, en consecuencia, nadie puede comprender la construcción social de la masculinidad o de la feminidad sin que la una haga referencia a la otra.

Somos lo que somos no sólo porque nacemos con ciertos órganos sexuales, sino también, y sobre todo, porque aprendemos a ser varones de una determinada manera, en el seno de la familia, en el grupo de iguales, en el medio físico y sociocultural y en el ámbito escolar. En este último espacio social, la educación física escolar ha tenido -y aún tiene- una clara participación en el proceso de generización de los cuerpos.

Más allá de ciertas resistencias, contradicciones y ambivalencias, en la actualidad las prácticas y los discursos de la educación física escolar, a través de ciertos juegos, ejercicios físicos y deportes, mantienen un 'núcleo duro' de normas, valores, atributos, propiedades y mandatos, que definen a las masculinidades hegemónicas como heterosexuales, homofóbicas, en franca oposición al universo femenino, jerarquizando ciertas partes del cuerpo y limitando -y a la vez potenciando- un determinado universo moral y kinético.

A pesar de este escenario injusto e inequitativo, aceptar que las masculinidades son heterogéneas, producto de construcciones sociales complejas y contradictorias resulta especialmente estimulante ya que ello implica que muchas prácticas y discursos, fuertemente arraigados en el campo de la educación y de la educación física, pueden cambiar y se los puede dotar de nuevos sentidos y significados. Así como se aprende, también se puede des-aprender que las asimetrías y los procesos de subordinación no son inevitables ni naturales.



Resignificar al cuerpo y ciertas partes del mismo, a la sexualidad y al deseo, a la lógica binaria, a la diferencia jerarquizada, a la separación de actividades por 'tener' un órgano sexual, a las emociones y sensaciones, a los usos del cuerpo en el espacio y en el tiempo, a los contactos corporales o a la violencia simbólica, psicológica y física se convierten en prioridades para la comunidad de profesores y profesoras de educación física. Ello redundará en escenarios más justos y equitativos impidiendo que no sean siempre los mismos alumnos -y alumnas- los que meten los goles ni siga habiendo tantos alumnos -y alumnas- en *off side*.

Referencias bibliográficas:

- ACHA, O., (2000) "La peculiaridad del cuerpo como objeto de la investigación histórica: a propósito del año" en *El sexo de la historia*, ed. El Cielo por Asalto, Bs. As., pp. 55-70.
- ARCHETTI, E., (1998) "Masculinidades múltiples. El mundo del tango y del fútbol en la Argentina", en D. Balderston y D. Guy, (eds.) *Sexo y Sexualidades en América Latina*. Paidós, Buenos Aires, pp. 291-312.
- ARCHETTI, E., (2003) *Masculinidades. Fútbol Tango y Polo en Argentina*. Editorial Antropofagia. Bs. As.
- BADINTER, E., (1993) *XY La identidad masculina*, ed. Alianza, Madrid.
- BARRAGAN MEDERO, F., (2004) "Masculinidades e innovación educativa: de la homofobia a la ética del cuidado de las personas" en C. Lomas (comp.) *Los chicos también lloran*. Paidós, Barcelona, pp. 147-171.
- BORRILLO, D., (2001) *Homofobia*, Edicions Bellaterra, Barcelona.
- CONNELL, R., (1995) *Masculinities*. University of California Press. Berkeley.
- CONNELL, R., (1998) "El imperialismo y el cuerpo de los hombres", en Valdés, T. y J. Olavarria (eds.) en *Masculinidades y equidad de género en América Latina*, edic. FLACSO, Santiago, pp. 76-89.
- CONNELL, R., (2001) "Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas" en *Revista Nómadas* N° 14 (construcciones de género y cultura escolar), Universidad Central, Bogotá, pp. 156-171.
- ELBAUM, J., (1998) "Apuntes para el 'aguante'. La construcción simbólica del cuerpo popular", en Alabarces, P. Di Giano, R. y Frydenberg J. (comp.) *Deporte y Sociedad*, Eudeba, Bs. As., pp. 237-244.
- GILMORE, G., (1994) *Manhood in the making. Cultural concepts of masculinity*, Yale University Press, New Haven.
- KIMMEL, M., (1997) "Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina", en Valdés, T. y J. Olavarria (eds.) en *Masculinidad/es. Poder y Crisis*. Ediciones de la Mujer. N° 24. Isis Internacional y FLACSO, Santiago, pp. 49-62.
- LAPORTE, D., (1989) *La historia de la mierda*, Pre-textos, Valencia.
- LOMAS, L., (comp.) (2003) *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Paidós, Barcelona.
- LOMAS, L., (comp.) (2004) "¿Los chicos no lloran?", en *Los chicos también lloran*. Paidós, Barcelona, pp. 9-32.



LOPES LOURO, G., (1997) "Produciendo sujetos masculinos y cristianos", en Veiga Neto (comp.) *Crítica post-estructuralista y educación*, Laertes, Barcelona, pp. 91-118.

MAC AN GHAIL, M., (1994) *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*, Sage, London.

MESSNER, M., (1992) *Power and play. Sports and the problem of masculinity*, Beacon Press, Boston.

MONTESINOS, R., (2002) *Las rutas de la masculinidad*, Gedisa, México.

MORGAN, D., (1999) "Aprender a ser hombre: problemas y contradicciones de la experiencia masculina". En Lucke, C. (comp.) *Feminismos y Pedagogías en la vida cotidiana*. Morata, Madrid, pp. 106-116.

NARODOWSKI, M. & SCHARAGRODSKY, P., (2005) "Investigación Educativa y Masculinidades: Más allá del feminismo; más acá de la testosterona". En *Revista Colombiana de Educación*, Universidad Pedagógica Nacional N° 49, Bogotá.

PERONA, A., (1995) "Igualdad", en C. AMOROS (comp.), *Diez Palabras Claves sobre Mujer*, Navarra, EVD, pp. 119-149.

SCHARAGRODSKY, P., (2006) "Género, Masculinidades y Educación Física" En

AISENSTEIN A. (comp.) *Cuerpo y Cultura: Prácticas corporales y diversidad*. Edit. Libros del Rojas, Buenos Aires, pp. 163-183.

SCHARAGRODSKY, P., (2003) "Entre machos y no tan machos: el caso de la Educación Física Escolar Argentina". En *Revista Apunts*, N° 72, Barcelona, pp. 41-48.

SCHARAGRODSKY, P., (2002) "Los graffitis y los cantitos futboleros platenses". En *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, RBCE, Campinas, V. 24, N° 1, pp. 179-197.

SCHARAGRODSKY, P., (2001) "Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género", en *Revista Nómadas* N° 14, Bogotá, Colombia, pp. 142-154.

Do amor (ou de como * * * * * glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade

Jane Felipe¹

Representações de amor romântico: considerações iniciais

"Ah, minha bem amada,
quero fazer de um juramento uma canção
Eu prometo, por toda a minha vida
Ser somente teu
e amar-te como nunca
ninguém jamais amou, ninguém
Ah, minha bem amada
Estrela pura parecida
Eu te amo e te proclamo o meu amor,
o meu amor
Maior que tudo quanto existe,
Ah, meu amor".
(Tom Jobim e Vinícius de Moraes)

Pactos, juramentos, ilusões de completude e eternidade têm permeado as representações de amor romântico ao longo dos tempos. A música que introduz esse artigo, intitulada *Por toda a minha vida (exaltação ao amor)*, de Tom e Vinícius, exalta, de forma contundente, o sentimento de amor como uma experiência profunda e arrebatadora². No entanto, cabe lembrar que o tema do amor, da paixão e as relações afetivo-sexuais daí advindas estão presentes não só nas músicas - não importa o estilo ou a época - mas nos filmes, na literatura, na poesia, nas novelas, na arte de um modo geral. Esse tema também está presente nas rodas de conversas geralmente em forma de confissões pessoais ou através de uma disposição sempre curiosa de saber sobre a vida amorosa-afetiva-sexual das outras pessoas. Parece que estamos sempre em constante monitoramento, principalmente nesses tempos de transitoriedade das relações. Desse modo, não há como negar o quanto, ao mesmo tempo em que o amor pode ser considerado da ordem do privado, ele também está na ordem do público. Trata-se, portanto, de um tema muito presente nas nossas vidas, daí a importância de lançarmos um olhar mais atento sobre as representações acionadas em torno dele.

O conceito de representação do qual me valho está relacionado a um amplo processo de produção de significados que são veiculados através de discursos diversos. Como aponta Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 200), "os significados não são

¹ Coordenadora do GEERGE - Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero - do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFRGS. Texto apresentado no III Seminário Corpo, gênero, sexualidade - discutindo práticas educativas, na UFRGS (16-18 de maio/2007).

² A música já foi gravada por importantes nomes da MPB como Elis Regina, Ed Motta e outros