

CORRIENTES SOBRE EL GÉNERO: FEMINISMOS, EDUCACION FISICA Y DEPORTE

Rodríguez Fernández, Carmen.
Departamento de Educación Física y Deporte
Universidad de Sevilla
carrod@us.es

Ramírez Macías, Gonzalo.
Departamento de Educación Física y Deporte
Universidad de Sevilla
grm@us.es

RESUMEN

Los tres grandes movimientos feministas (liberal, radical y socialista) han tenido en la educación uno de sus campos prioritarios, con el doble propósito de ser guías de la comprensión de la desigualdad de Género y como guías para el cambio social.

La Educación Física y el deporte, como parte de la educación formal, se ven afectados por estos movimientos feministas; este hecho es muy relevante ya que, tradicionalmente, la Educación Física y el deporte han sido campos en el que se han estimulado, transmitido y defendido valores como la competición o el esfuerzo; que en nuestra sociedad se asocian al género masculino. Sin embargo, los beneficios físicos, psíquicos y sociales de las actividades físicas y deportivas, están fuera de duda para cualquier persona; por tanto se trata de crear un nuevo marco conceptual que huya de los estereotipos masculinos vinculados al campo de las actividades físicas y deportivas, en el que el género femenino esté en igualdad de condiciones.

PALABRAS CLAVE: Feminismo, Teoría Queer, Educación Física, Deporte.



INTRODUCCIÓN

Los movimientos en favor de la mujer han dedicado siempre un lugar importante al papel de la educación y de la escuela, intentando resolver el problema de las diferencias de género. Acker (1993), partiendo del origen y características de los movimientos feministas en Gran Bretaña, ha examinado los tres grandes movimientos feministas occidentales y las aplicaciones educativas más relevantes que se derivan de ellos. Una de sus conclusiones es que las teorías feministas tienen un doble propósito, como guías para la comprensión de la desigualdad de Género y como guías para la acción, para el cambio social. Hay que señalar, que estos movimientos no nacen centrados en el problema de la educación, sino que, desde una perspectiva más amplia de la situación de la mujer, incorporan también estrategias y actuaciones en el ámbito de la educación y por ende de la Educación Física y el deporte.

En la mayoría de los estudios feministas, el deporte es considerado un ámbito en el cual, a través de la actividad física, se desarrollan y multiplican los valores tradicionalmente considerados propios del género masculino, como, por ejemplo, la competitividad, la superación, la disciplina, el sacrificio y el éxito. Debido a las inevitables connotaciones masculinas que las diferentes disciplinas deportivas conllevan, la práctica deportiva ha tenido socialmente un doble significado para las mujeres. Por un lado, es un lugar que se ha legitimado como un espacio de “natural” dominación masculina. Por otro lado, sin embargo, el éxito en el deporte tiene que cumplir con las exigencias físicas y mentales, lo cual también representa para las deportistas una oportunidad para romper con los estereotipos femeninos marcados por las etiquetas de pasivas, excesivamente emocionales y tiernas, e incluso sin inquietudes para la superación y el éxito.

En este trabajo tratamos de establecer una clarificación de todas estas aportaciones, conectando las tendencias con las visiones de las mujeres y niñas que realizan y practican actividad física y deporte, tratando de establecer un nuevo marco de referencia de realidades y vivencias.

1. FEMINISMO LIBERAL.

La fundamentación conceptual de las feministas liberales en la educación está basada en tres temas esenciales:

- La igualdad de oportunidades.
- La socialización y estereotipos de sexo.
- La discriminación sexual.

La obra colectiva de Whyte y cols. (1985) ilustra el nacimiento de estos tres temas del Feminismo Liberal. Las actitudes tienen un papel prominente, pero generalmente son las actitudes del enseñante las que contribuyen a la elección de temas sexualmente estereotipados dentro de los centros, y ocupaciones sexualmente estereotipadas para quienes abandonan la formación.

El centro de atención se sitúa en la presencia de prácticas sociales de discriminación y socialización que crean prejuicios y, por tanto, desigualdad. En este punto existe un optimismo considerable, ya que si se cuestionan y cambian las leyes discriminatorias, las mujeres adquirirán la igualdad de categoría a la que aspiran. Esta perspectiva asume que el orden social de las sociedades democráticas son en el fondo adecuados, aunque haya que efectuar algunos ajustes (como los referentes a la igualdad de géneros).

La perspectiva liberal aboga por una práctica no sexista futura basada en un abanico más amplio de oportunidades, en la creación de una oposición contra la discriminación y el aumento de la consciencia eficaz contra los estereotipos sexistas.

Estamos hablando de un enfoque relativamente optimista de relaciones entre los géneros, porque el objetivo es la reforma, dentro de un sistema social basado en los principios de la democracia liberal. El Feminismo Liberal propone unas estrategias que engloban una modificación de las prácticas de socialización, un cambio de actitudes y el uso de una legislación.

Por otro lado, también ha habido un interés creciente por el entrenamiento en la autoafirmación para profesoras que desean promocionarse, así como ofrecer al profesorado en formación cursos sobre ideas para combatir el sexismo (Weiner, 1986).

2. CRÍTICAS AL FEMINISMO LIBERAL.

Existen numerosas críticas al Feminismo Liberal, no sólo de terrenos externos al feminismo, sino también entre las diferentes perspectivas feministas.

Al Feminismo Liberal se le acusa de elitista; aunque las estrategias liberales puedan permitir que unas pocas mujeres consigan carreras y posiciones de cierta responsabilidad y se unan al rango de los poderosos, la estructura de opresión sobrevive imperturbada. A las feministas liberales también se les critica por identificar igualdad de resultados con el de igualdad de oportunidades (O'Brien, 1983).

3. FEMINISMO RADICAL

La base ideológica de esta corriente radica en ver un cambio fundamental en la estructura social, que elimine el dominio masculino y las estructuras patriarcales. Para O'Brien (1983) la meta de la educación feminista no es la igualdad en el conocimiento, el poder y la riqueza, sino la abolición del género como realidad cultural opresiva. Como contraposición a las feministas liberales, las radicales hacen pocos intentos por relacionar la vida escolar con la economía o la familia, tan sólo en determinadas ocasiones utilizan para su análisis la teoría de la "reproducción" (Mahony, 1985), pero en este caso lo que se reproduce es el dominio de los hombres sobre las mujeres, con lo que se niega el acceso completo a las chicas y mujeres al conocimiento, a los recursos y a la autoestima.

Las líneas teóricas de esta tendencia se caracterizan por dos intereses fundamentales:

-Son los hombres los que poseen el monopolio del conocimiento y de la cultura.

-Existen normas establecidas para los sexos en la vida cotidiana de las escuelas.

El máximo representante del primero de los intereses es Spencer (1982) que sostiene que lo que "conocemos" es peligrosamente deficiente, ya que se trata del reflejo y decisiones de los hombres, presentado en forma de "conocimiento Humano". Este autor pretende descubrir la lógica del dominio del hombre y la contribución que las escuelas hacen al respecto, los modos en que los procesos silencian a las mujeres, permitiendo a los hombres dominar en la toma de decisiones en los contextos educacionales.

El segundo tema central hace referencia a las normas prácticas de la vida diaria en las instituciones educativas. Sobre esto Spencer (1982) hace una contribución significativa, la atención del profesorado dividida desigualmente entre los sexos, en favor de los chicos. Según Mahony (1985), no es simplemente que las chicas reciban menos tiempo del profesor, sino que sus contribuciones en el aula son ridiculizadas por los chicos, y fuera de las aulas están expuestas a abusos verbales y no verbales y se les molesta físicamente.

4. CRÍTICAS AL FEMINISMO RADICAL.

Para Middleton (1984), la relación que en esta teoría se mantiene con la educación es la menos articulada de las tres perspectivas, siendo descriptivo pero no explicativo. Otras críticas abordan el tema del reduccionismo biológico (Connell 1985), señalan que los análisis feministas radicales con sus generalizaciones de "todas las mujeres " y "todos los hombres" desvían la atención de lo que realmente divide y complica las relaciones entre hombres y mujeres, tales como la clase social, la raza, la nacionalidad o la edad.

5. FEMINISMO SOCIALISTA.

El propósito del feminismo socialista es eliminar la opresión (en parte mediante la abolición del capitalismo), y para ello es preciso clarificar los procesos implicados. La mayoría de las teorías feministas socialistas se han centrado en la posición de la mujer dentro de la economía y la familia. Para los que se preocupan por la educación, la cuestión es cómo se relaciona la educación con la reproducción de las divisiones de género dentro del capitalismo (Arnot y Weiner, 1987).

La clave se encuentra en la integración de las relaciones sociales capitalistas con las formas patriarcales de opresión de las mujeres (Scruton, 1995). Se trata de dos formas de oposición distintas que poseen sus relaciones y oposiciones. Esta perspectiva feminista enfatiza la acción política y la identificación de las condiciones necesarias para el cambio.

En este sentido la escuela está implicada en procesos de producción y reproducción social y cultural relacionados con el género y la división de clases, y de todas sus interrelaciones trata de ocuparse la teoría del feminismo socialista.

Así, estudios previos dentro de este ámbito han explorado las relaciones entre la escuela y la maternidad. David (1984), señala que múltiples escuelas primarias inglesas funcionan con la perspectiva de que las madres participen en las actividades escolares. Incluso antes de que los niños y las niñas empiecen a ir a la escuela, se espera que las madres, especialmente las de clase media, los eduquen (también en el ámbito cultural),

si es que ellas esperan beneficiarse de la propia escuela. Por lo tanto la escuela utiliza, y simultáneamente perpetúa, una división sexual del trabajo en el hogar.

6. CRÍTICAS AL FEMINISMO SOCIALISTA.

Las principales críticas al Feminismo Socialista, según Scraton (1995) se dirigen al escaso desarrollo teórico que poseen las relaciones entre el género y la clase social. Otras críticas, comunes a todas las posiciones teóricas feministas, se refieren al olvido de aquellas relaciones que el género posee con otras formas de opresión o dominación (raza, etnia, edad, etc.), puesto que parece que unas formas de opresión o dominación tengan privilegios respecto a otras.

7. TEORÍAS FEMINISTAS, EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE.

El enfoque del Feminismo Liberal, centra su atención, en el campo de la Educación Física y el deporte, sobre la diferenciación de actividades: la socialización de las niñas en actividades "femeninas", por ejemplo, gimnasia y voleibol, y de los niños en actividades "masculinas", por ejemplo, fútbol y críquet (Inner London Education Authority, 1984).

Por otro lado, también han tenido en cuenta las prácticas discriminatorias relativas a la vestimenta para las clases de Educación Física, los estereotipos de chicas y chicos utilizados por el profesorado de Educación Física, el acceso desigual a las instalaciones y la también impar asignación del tiempo extracurricular y las diferentes estructuras de carrera de los profesores y profesoras de Educación Física.

En cuanto a la perspectiva del Feminismo Radical, según Scraton (1995), el trabajo más influyente aplicado a la Educación Física y el deporte es el que se centra en la sexualidad como elemento fundamental para la subordinación y opresión de las mujeres. Por tanto, las feministas radicales sostienen que la sexualidad masculina sirve para controlar a las mujeres en el trabajo, el deporte, el ocio, el espacio social, la escuela, etc. Mediante la Educación Física y el deporte, las niñas y jóvenes aprenden cual es el "físico" femenino, que otorga importancia a la apariencia, la presentación y el control ("feminidad tipo"); mientras que se estimula a los chicos para que desarrollen la fuerza física, la agresión y la confianza en la destreza física ("masculinidad tipo"). Estas conexiones entre la actividad física, la sexualidad, el físico y las relaciones de poder entre géneros son fundamentales en esta tendencia teórica.

Scraton (1995), a diferencia de Acker (1993), establece una diferencia entre el Feminismo Marxista y el Feminismo Socialista. Los estudios ubicados dentro del Feminismo Marxista consideran que la Educación Física y el deporte se ha desarrollado a partir de los valores de la burguesía del siglo XIX, subrayando, para los chicos, los elementos de construcción del carácter de la actividad física y la importancia fundamental de la competición. En consecuencia, la Educación Física y el deporte contribuyen a la reproducción de los valores y actitudes necesarios para los futuros trabajadores de las sociedades capitalistas.

La Educación Física y el deporte para las chicas, desde la perspectiva marxista, se concibe en torno a la premisa de la relación entre la salud física y la maternidad. La Educación Física y el deporte contemporáneo se inscriben en este contexto histórico, a

sabiendas de que, mediante el reforzamiento de la feminidad y la masculinidad, funciona como un agente determinante fundamental de la reproducción de la división sexual del trabajo.

Las feministas socialistas por su parte hacen hincapié en la importancia del papel de la ideología y de la reproducción social, más que en el reduccionismo económico. Con respecto a la Educación Física y el deporte, la teoría feminista socialista pone de relieve la importancia del análisis histórico para identificar las raíces de la enseñanza contemporánea.

8. PROPUESTA CONCEPTUAL SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE.

En la mayoría de los estudios feministas el deporte es considerado un ámbito en el cual, a través de la actividad física, se desarrollan y multiplican los valores tradicionalmente considerados propios del género masculino.

Las inevitables connotaciones masculinas del deporte (en especial aquellos tradicionalmente masculinos como el fútbol) han significado que las mujeres que lo practican de forma sistemática, hayan visto cuestionada, en más de una ocasión, su relación con el deporte, ya que la “natural” relación de adecuación entre el cuerpo masculino y el deporte excluye, por definición, el cuerpo femenino.

Consecuentemente, estas mujeres deportistas confirman la tesis de que las barreras de acceso a la práctica de estos deportes “masculinos” se deben principalmente al estereotipo social del género femenino, y no a las limitaciones físicas del cuerpo femenino.

A pesar de los numerosos estudios sociológicos que corroboran la discriminación que sufren las mujeres en el deporte, éste continúa siendo una actividad que privilegia y reconoce como más valioso todo aquello relacionado con el género masculino, a la vez que minimiza las acciones y todo aquello que las mujeres representan en el mundo del deporte.

Por tanto, a lo largo de la historia del deporte, las mujeres han tenido que hacerse un sitio y apropiarse las características de una actividad que siempre las ha considerado inadecuadas y que ha negado su participación con un ser y estar en femenino propio de ellas y no en contraposición al ser y estar en masculino.

La mayoría de feministas del deporte (Birrell, 2000; Hargreaves, 1994; Theberge, 2000), que analizan la identidad de género en las prácticas femeninas de deportes poco aceptados para las mujeres, llegan a la conclusión de que estos deportes tienen una doble influencia en la situación de las mujeres.

Por un lado, son actividades donde las mujeres negocian una nueva identidad de género, donde llegan a ser realidad unas nuevas formas de entender el cuerpo femenino y la feminidad de las mujeres. Es decir, gracias a la iniciativa y persistencia de algunas mujeres que quisieron romper barreras de género, hoy en día existen formas diferentes de percibir los cuerpos de las mujeres deportistas, formas que trascienden el discurso femenino dominante y así se convierten en prácticas de liberación (Markula, 2003).

Por otro lado, toda esta aceptación de nuevos cuerpos femeninos e identidades de género que ponen en duda la relación consabida entre cuerpo de mujer y género femenino dominante tiene un límite, que es que las mujeres deportistas sólo pueden transgredir las fronteras del género, si en cierta manera después lo corrigen, es decir, si después muestran de manera explícita que adoptan la feminidad normativa y, por supuesto, la heterosexualidad correspondiente.

Así, por ejemplo, en un estudio basado en unas cuantas jugadoras de rugby de la selección inglesa, las autoras Wright y Clarke (citadas por Wesely, 2001) observaron que, una vez finalizado el partido, muchas de ellas salían de los vestuarios siguiendo los cánones femeninos dominantes: con falda, tacones y maquilladas. A su vez, Wesely (2001), en un estudio sobre las mujeres culturistas, llega a la conclusión de que éstas tienen una mayor capacidad de elección para crear diferentes formas corporales. No obstante, cuando sus cuerpos musculosos se desvían demasiado del ideal femenino se sienten incómodas y empiezan a cuestionar sus entrenamientos.

Por todo ello, es incuestionable que durante las últimas dos décadas del siglo pasado las feministas que basaban sus análisis de género en la crítica a la teoría hegemónica en el orden patriarcal desde una perspectiva de la igualdad, han ayudado enormemente a avanzar en el conocimiento y, por consiguiente, a la mejora de la situación de la mujer en el deporte, sobre todo en las sociedades occidentales. No obstante, creemos que es necesario que se empiecen a interpretar desde otras teorías los significados de las nuevas identidades de género e imágenes de cuerpos femeninos que se definen y (re)crean en los discursos de las mujeres deportistas actuales. En este sentido es importante recordar que las sociedades occidentales están constantemente sujetas a cambios sociales y sociológicos. Por esta razón, es interesante interpretar nuestros análisis sociológicos sobre nuevas teorías que surgen a partir de las premisas que fundamentan el postestructuralismo.

El postestructuralismo se entiende comúnmente como una posición teórica desde la cual se critican el logocentrismo y la posibilidad de conocer el mundo “como es en realidad”, de forma directa y sin mediaciones; la imposibilidad de separar la “verdad” de la función del discurso y del poder. La creencia moderna de que las personas somos unitarias, autónomas, y que podemos conocer sin intermediarios se enfrenta a la idea posmoderna de que las personas somos fragmentadas y definidas a través del discurso (Seidman, 1994).

Una teoría postestructuralista que ya está teniendo eco en los círculos feministas del deporte anglosajón es la Teoría Queer. Dos investigaciones que siguen esta línea teórica son: una sobre el rugby en los EEUU (Broad, 2001) y otra sobre el fútbol en el Reino Unido (Caudwell, 2003). Ambas son intentos claros de desarrollar un nuevo planteamiento en el que la pregunta ya no sea si el deporte libera u oprime a la mujer, o demostrar que la mujer que juega al fútbol o al rugby puede adoptar características masculinas sin tener por ello un conflicto de identidad de género, sino buscar maneras de interpretar las experiencias de estas mujeres que van más allá de la definición dicotómica de interpretar lo femenino como todo aquello que no es masculino.

Estas autoras también basan sus planteamientos en comprender a qué intereses responde definir las experiencias de mujeres que juegan al fútbol y al rugby como confusas,

ambiguas o contradictorias. Ellas utilizan conceptos como fluidez y multiplicidad para explicar que la jugadora de rugby o de fútbol no tiene una presencia unitaria, ni una forma de ser única, ni una identidad de género constante, ni una sexualidad estática, ni una única razón del porqué de su placer o sufrir en el deporte.

La tesis principal a partir de la cual Broad (2001) y Caudwell (2003) desarrollan sus análisis, dando así coherencia a los resultados que obtienen, es que las identidades de género y sexualidad de estas mujeres están continuamente cambiando y pueden pasar de un extremo al otro de la dicotomía, o incluso inscribirse en los dos extremos a la vez, sin que ello suponga ambigüedad o contradicción. Una deportista no es masculina ni actúa continuamente y de forma estática, de acuerdo a características masculinas, sino que se va adaptando a las situaciones, y sus identidades, sexual y de género, van fluyendo a medida que experimenta y contextualiza la práctica deportiva.

A pesar de que la Teoría Queer aplicada a estos dos estudios tiene como objetivo prioritario romper con la idea estática y única de identidad sexual y de género y, para ello, defiende que las mujeres pueden ser y sentirse masculinas y/o femeninas, heterosexuales y/o homosexuales, y cambiar constantemente, parece que el planteamiento no acaba de cuestionar el sistema dicotómico o binario propio de la filosofía occidental (aquel sistema que fundamenta nuestro pensamiento y nuestro “dar sentido y explicar todo aquello que nos rodea”, es decir, nuestro sistema racional). Este sistema dicotómico de entender el mundo se basa en la idea de que el segundo término de la dicotomía sólo obtiene su significado a partir de las representaciones de lo negativo y la dependencia del primer término de la dicotomía: mente/cuerpo; cultura/naturaleza; ciencia/arte; hombre/mujer; masculino/femenino, etc. Es por esta razón que las pensadoras de la diferencia sexual avanzan cuando reivindican conocer y desarrollar la pasión de la diferencia femenina.

Como conclusión final, a partir de los aspectos desarrollados con anterioridad, defendemos una Educación Física y un deporte comprometido con la igualdad, la no opresión y discriminación, que debería analizar y reflexionar sobre las formas de desigualdad situadas a nivel de lenguaje utilizado, el contenido, los materiales, el espacio, la indumentaria, la formación de grupos de clase... (Álvarez y cols., 1990), tratando de ir más allá de la diferenciación dicotómica occidental entre masculino y femenino, que interpreta lo femenino como todo aquello que no es masculino, y que abogue por el conocimiento, respeto e interpretación de las nuevas formas de relación que las mujeres desarrollen con el deporte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Acker. S (1993): “Gender issues in education for science and technology: Current situation and prospects for change”. Canadian Journal of Education. Vol18. Nº 3: 256-73.

Álvarez, G. y cols. (1990): *Guía para una Educación no sexista* .Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

Annot, M. y Weiner, G.(1987): *Gender and Education Study Guide*. Milton Keynes: Open University. London.

- Birrell, S. (2000): "Feminist Theories for sport". En J. Coakley y E. Dunning (eds.) *Handbook of sport studies*. Sage. London: 61-76.
- Broad, K.L. (2001): "The gendered unapologetic: Queer resistance in women's sport." *Sociology of sport Journal*. Nº 18: 181-205.
- Caudwell, J. (2003): "Sporting gender: Women's Footballing Bodies as Sites/Sights for the (Re) Articulation of sex, Gender and Desire". *Sociology of Sport Journal*, Nº 22: 371-386.
- Connell, R.W. (1985): "Theorizing gender". *Sociology*. Vol 19. Nº 2: 250-72.
- David, M.E. (1984): *Women, family and education*. Falmer Press. London.
- Hargreaves, J. (1994): *Sporting Female*. Routledge. Londres.
- Inner London Education Authority (ILEA). (1984): *Providing Equal Opportunities for Girls and Boys in Physical Education*. PE Teachers Centre. London.
- Mahony, P. (1985): *Schools for the boys? Co-education Reassessed*. Hutchinson. London.
- Markula, P. (2003): "The Technologies of the self: Sport, feminism and Foucault". *Sociology of sport Journal*. Nº 20: 87-107.
- Middelton, S. (1984): "The sociology of women's education as a field of academic study". *Discourse*. Vol 5. Nº 1: 42-62.
- O'Brien, M. (1983): "Feminism and education: A critical review essay". *Resources for feminist Research*, Vol 12. Nº 3: 3-16.
- Scraton, S. (1995): *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Morata. Madrid.
- Seidman, S. (1994): *Contested knowledge: Social theory in postmodern era*. Basil Blackwell. Cambridge.
- Spencer, D. (1982): *Invisible women: The schooling scandal*. Writers and Readers. London.
- Theberge, N (2000): "Gender and sport", En J. Coakley y E. Dunning (eds.) *Handbook of sport studies*. Sage. London: 101-130.
- Weiner, G. (1986): "Feminist education and equal opportunities: Unity or discord?" *British Journal of Sociolity of Education*, Vol 7. Nº 3: 265-274.
- Wesely, J.K. (2001): "Negotiating gender: Bodybuilding and the natural/unnatural continuum". *Sociology of Sport Journal*. Nº 18: 162-180.

Whyte, J. y cols. (1985): *Girl Friendly Schooling*. Methuen. London.

