

Géneros, cuerpos y poder en la clase de Educación Física (¿dónde estás Neuquén?)

Guillermo Consigli

E.A.T.M.

alasdelsurapart@gmail.com

Resumen:

En Neuquén es urgente pensar colectivamente los alcances de la relación de género-cuerpo-poder en las escuelas, particularmente en la clase de Educación Física; nuestros discursos y nuestras prácticas (bañadas de performatividad) no parecen acompañar la realidad social que nos circunda. Reflexionamos acerca de si la normativa --y su lenguaje-- plasma las necesidades o, por el contrario, tiene otros intereses. Nos preguntamos, si acaso no sería más plausible, resignificar al género como un poder en sí mismo que moldea los cuerpos. En consecuencia, examinamos nuestras prácticas en el mismo sentido: los cuerpos --nuestros alumnos-- vivencian o ¿padecen? sus sexualidades en la escuela. Por ahora, el análisis esboza una búsqueda tras el exitismo falonarcisista, en detrimento de los cuerpos ortopédicos y abyectos. Visibilizar esta realidad --tomar conciencia-- es un camino para cambiar nuestros discursos y acciones, entendiendo que no hay cuerpos sacrificables en una sociedad que respete los valores humanos y principios de libertad esenciales.

Palabras clave:

Cuerpo. Género. Poder. Lenguaje. Neuquén.

El género de la clase o ¿clases de género?

Frente a una realidad que está dejando a la escuela de lado, la idea es teorizar—pensar en perspectiva-- al género como una construcción social y cultural de los cuerpos sexuados, que como toda construcción social ha de analizar sus propias fronteras, sus alcances, los excluidos y la tensión que converge en los cuerpos desde el poder del discurso y de la actividad en la clase de Educación Física.

Por un lado, tenemos la Disposición 005/10 del Consejo Provincial de Educación de Neuquén que reglamenta las condiciones, ¿las fronteras?, de la clase de Educación física. Refiere cantidad, género y ciclo (básico y superior) de los alumnos de las escuelas secundarias de la Provincia.

Por otro lado, La Provincia de Neuquén, adhiere (¿sin más remedio?) a la legislación nacional que, en tal sentido, imparte el Consejo Federal de Educación.

En dichas leyes --para el ámbito escolar-- encontramos la fuente que nos regula institucionalmente. Por ello, merecen que pongamos atención en ellas, al uso del lenguaje y, lo que implica en nuestra clase, su puesta en práctica.

Es frecuente percibir en el lenguaje de los planes de desarrollo, de las políticas públicas o, en programas de orden local, que la perspectiva de género define acciones dirigidas o hechos específicamente con la mujer. Es así que, denotamos que el concepto de género aborda el tema de la condición femenina como sinónimo.

Más allá de esta observación, la “Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional”, citada en la ley 26150, titulada: Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Esto es maravilloso, poco puesto en práctica en el ámbito escolar, pero, maravilloso. (1)

Pero si bien es necesario, no es suficiente pues, no tiene la Ley 26150 un parangón sobre otras sexualidades. Subyace la idea –desde este uso del discurso-- de que, en consecuencia solo la mujer es discriminada y, que se ha

de “Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”: Ley 26150, Art°3, inciso: e.

(1) Ley 26150, Art°2

¿Qué se desprende del enunciado de la ley?: una normalización de los géneros. Lo políticamente correcto es que la escuela (lo dice la Ley de educación sexual integral) aborde la discriminación hacia la mujer y la igualdad entre varones y mujeres.

Sin duda, se está proponiendo la cuestión del género en una condición más democratizada, pero sumamente estática. Es un discurso simplista y simplificador de una realidad con más aristas.

Esta dicotomía de “masculino” y “femenino” está presente u ¿omnipresente? en la historia de la sexualidad y del género. Nuestros alumnos necesitan más de la escuela y de la clase de Educación Física. Necesitan más opciones, superar la forma binaria que le permitan construir y reconocer en sí mismos, y en el otro, subjetividades.

Si solo reconocemos que el género es una construcción social y cultural de un sujeto-alumno-cuerpo marcado por características sexuales específicas, estaríamos sosteniendo que el cuerpo es fijo y esta posición a la vez universal; construimos sujetos-alumnos recipientes de reglamentos, posiciones --hasta tabúes--, legitimantes acerca la condición de masculinidad y feminidad.

En otro sentido, el estudio desde una perspectiva histórica sobre las mujeres de Scott nos ilustra, en tanto, recuperación de la dimensión del género al ocuparse del análisis no solo de la relación entre experiencia masculina y femenina en el pasado, sino también de la conexión entre la historia pasada y la práctica histórica actual.

El género, en tanto categoría de análisis – al igual que clase, etnia, nación, opción sexual, edad, etc. –, funciona como discurso en un contexto histórico concreto. Así, se despliega en el orden social, legislativo, institucional y material que se significan a través del lenguaje, entendido este como un sistema de signos y como práctica social y política (Langue, 2001).

Es por ello, que nuestras prácticas educativas necesitan tener el respaldo de la claridad en el lenguaje. Un debate –quizás, el primero-- es comprender lo

sígnico. Es decir, si cuando leemos la Ley 26150, cuando escribimos un diagnóstico, una planificación, un programa todos entendemos lo mismo. Y, sobre todo, pensar, en consecuencia, que entienden nuestros alumnos, cuando rotulamos.

Históricamente los Grupos de Educación Física, en la escuela secundaria neuquina, se han dividido en razón del género en un sentido dicotómico, casi dialéctico. ¿ Sigue siendo la misma concepción de género (varones, mujeres) la que está respondiendo a la realidad de hoy? La Ley de Educación sexual integral no refiere explícitamente a la pansexualidad, nuestro escaso material escolar tampoco. Poco y mal podríamos hacer Grupos pansexuales si no nos ponemos de acuerdo en los conceptos, siquiera en el tratamiento de estas realidades. En el día a día --sin justificación teórica, sin plasmarlo en la escritura-- ¿por sentido común? aceptamos que ciertos adolescentes – declarados homosexuales-- participen de las clases de “mujeres”. Y, si bien es necesario, creo que no es suficiente. Puesto que, ahora son unos pocos los que pueden elegir si, previamente explicitan su preferencia sexual. ¿Y el resto? Los y las que no quieren declarar su sexualidad, o no tienen certeza, o no pueden, o no saben cómo... ¿están contemplados? ¿Los tenemos en cuenta? Es por esto, que tenemos que revisar nuestras prácticas escolares. Y, considerar un marco teórico que resuelva --¿o problematice?-- las significaciones de nuestro decir y hacer. Tenemos que superar la idea de género fijo y universal y resignificar nuestras palabras y nuestras acciones.

En este camino de dilucidación nos encontraremos con inconvenientes; dado que, las categorías lingüísticas que supuestamente denotan la materialidad del cuerpo tienen el inconveniente de depender de un referente que nunca se resuelve ni está contenido permanente o plenamente en ningún significado dado. Nos dice Butler: “Ese referente persiste sólo como una especie de ausencia o pérdida, aquello que el lenguaje no puede captar y que, en cambio, impulsa a repetir el intento de captarlo, de circunscribirlo y a fracasar en tal intento.” (Butler, 2002, pág.108). Esto nos permite des-centrar nuestra mirada para dirigirla hacia la forma de “hacer el género”, cuestionando de entrada, el lenguaje utilizado para significarlo como concepto, los efectos que busca: normalización de las expresiones corporales en masculinas y femeninas; las estrategias de poder que emplea, que por un lado nos invita a la liberación, la

lucha política, la crítica contra la coagulación argumentativa de las miradas a los cuerpos, pero a la vez, esa misma subversión, ese llamado a rebelarse, se transforma en estrategia de sometimiento para plegarnos al poder. (Alberto Betancourt Morales, 2012).

La idea es pensar el género como elemento productor de cuerpos y, a la par, como orden regulador de ellos; una vía para la materialización --de pensarlo como una matriz móvil-- (Judith Butler, 2002) y, la formación misma del sujeto en el género.

Pero esto puede ser nuestra debilidad o, nuestra fortaleza. Pues sin restarle importancia al campo simbólico, o semiótico, del género podemos o ¿debemos? Romper la inercia del discurso del género en el ámbito escolar, donde aparece como algo estático, aséptico o tan alejado de la clase de Educación Física, que parece invisible. Pero, en verdad, si esto sucede nos tendríamos que preguntar ¿por qué? Y resignificar el concepto nos ha de confrontar con nuestra realidad. Hacernos cargo de la omisión y rastrear, en el discurso y en la acción, el valor y alcance del género. “ La denominación es a la vez un modo de fijar una frontera y también de inculcar repetidamente una norma”. (Butler, 2002) Por ello, debemos resignificarla; saber, dónde queremos colocar la “frontera”.

A la vez, es necesario problematizar el concepto de género, situarlo en tensión. Haciendo alusión a Foucault donde el cuerpo es “una realidad (bio) política, ya que no existe otra entidad social que se exprese como elemento de resonancia frente al entrecruzamiento de diversas estrategias de poder que lo atraviesan y lo constituyen.” (Foucault, 1983). En el mismo sentido, no debemos tomar como un todo la racionalización de la sociedad o de la cultura: propone – Foucault-- analizar procesos en diversos campos, cada uno en referencia a una experiencia fundamental: locura, enfermedad, muerte, crimen, sexualidad. Esta “experiencia fundamental” que es la sexualidad merece un lugar preeminente en Educación Física porque el cuerpo-género-poder se pone en juego o disputa en la clase, quizá en forma más explícita que en cualquier otra asignatura del Secundario .Es decir, se materializa en los cuerpos de los alumnos las normas de masculinidad --hegemónicas en el campo social-- exponiendo que “ningún cuerpo puede ser interpretado sin las convenciones de estilo asignadas por el modelo heterosexual”. (Judith Butler, 2001)

Esta lucha gira en torno a la pregunta: "¿Quiénes somos nosotros?". Es un rechazo a las abstracciones de la violencia económica e ideológica, que ignoran quienes somos individualmente como también son un rechazo a la inquisición científica y administrativa que determina quien es uno. (Foucault, 1983) El objetivo principal de estas luchas no es atacar a tal o cual institución de poder, grupo, élite, clase; sino más bien, a una estrategia, a una forma de poder. Esta forma de poder emerge en nuestra vida cotidiana, nos categoriza como individuos --marca por nuestra propia individualidad, nos une a su propia identidad, e impone una ley de verdad que tenemos que reconocer. Al mismo tiempo otros deben reconocer en nosotros. Es una forma de poder que construye sujetos individuales.

Por lo manifiesto, explicitar en el discurso y en la práctica del Profesor de Educación Física al cuerpo-género-poder, sería luchar contra la "ignorancia" y la "sumisión" de toda índole científica, legal o legitimizadora, administrativo-burocrática, económica o ideológica; en favor, de que cada alumno-individuo se reconozca --y aprenda a reconocer y respetar al otro-- en tanto, sujeto de identidad y libre albedrío.

El "fulbito" como práctica modelizadora y metáfora performativa

Desde los juegos de guerra --el límite ejemplar del resto de los juegos que están hechos de tal modo que (el hombre) no puede entrar en ellos sin verse afectado por ese deseo de jugar-- es, en definitiva, el deseo de triunfar o, por lo menos, de estar a la altura de la idea y del ideal del jugador atraído por el juego lo que moviliza a la mayoría del alumnado. En nuestro caso, el fulbito: práctica cuasi predeportiva que ocupa el mayor tiempo de nuestras clases. Aquí se plasman usos del lenguaje y prácticas en donde, si no podés luchar, competir o "triunfar" no sos considerado, sos relegado. Sos el ausente de cuerpo anormal, dado que la libido social del falonarcisismo es quien organiza los

“juegos masculinos de la normalidad objetivada”. (Bourdieu, 1991). En consecuencia, nos quedaría que las palabras y nuestras acciones “hacen” la discriminación. La discriminación es una manera de ausencia, de: “no te tengo presente, ni en cuenta”, “no existís” si no participas como par en la actividad.

La genealogía de la “anormalidad”, en tanto expulsión de los sujetos al margen de la norma, carece según la teoría de la performatividad, de un elemento que no se puede desconocer, y es que no existe sujeto sin una norma que lo prescriba. Judith Butler es clara cuando afirma que “La cuestión de qué significa estar fuera de la norma plantea una paradoja al pensamiento, porque si la norma convierte el campo social en inteligible y normaliza ese campo, entonces estar fuera de la norma es, en cierto sentido, estar definido todavía en relación con ella. No ser lo bastante masculino o lo bastante femenino es todavía ser entendido exclusivamente en términos de la relación de uno mismo con lo “bastante masculino” o lo bastante femenino”.

La desnaturalización de los conceptos de género y masculinidad, la forma como opera la máquina performativa y los mecanismos ortopédicos que constriñen el cuerpo hasta darle forma y hacerlos viables, legibles en el universo simbólico que impone la realidad heterosexual. De ahí que los jóvenes que no adhieren al Fulbito en la clase son marginados no son lo “macho” que la circunstancia requiere.

Esta manera de interpelar a los pares contribuye a formar el campo del discurso y el poder que orquesta, delimita y sustenta aquello que se califica como “lo humano”. Esto en aquellos seres abyectos que no parecen apropiadamente generizados; lo que se cuestiona es, pues, su humanidad misma. En realidad, la construcción del género opera apelando a medios excluyentes, de modo tal que lo humano se produce no sólo por encima y contra lo inhumano, de supresiones radicales a las que se les niega, estrictamente hablando, la posibilidad de articulación cultural. De ahí que sea insuficiente sostener que los sujetos humanos son construcciones, pues la construcción de lo humano es una operación diferencial que produce lo más o menos “humano”, lo inhumano, lo humanamente inconcebible. Estos sitios excluidos, al transformarse en su exterior constitutivo, llegan a limitar lo “humano” y a constituir una amenaza para tales fronteras, pues indican la persistente posibilidad de derrumbarlas y rearticularlas. Es decir, lo que habrá

de incluirse y que no habrá de incluirse dentro de las fronteras del "sexo" estará determinado por una operación más o menos tácita de exclusión. Si cuestionamos el carácter fijo de la ley estructuralista que divide y limita los "sexos" en virtud de su diferenciación diádica dentro de la matriz heterosexual, lo haremos desde las regiones exteriores de esa frontera (no desde una "posición", sino desde las posibilidades discursivas que ofrece el exterior constitutivo de las posiciones hegemónicas) y ese cuestionamiento constituirá el retorno desbaratador de los excluidos del simbolismo heterosexual. (Butler, 2002) Los invisibles, los ortopédicos, abyectos, conspiradores en contra del machismo no tienen palabras visibles. ¿En dónde se sitúa la clase de Educación física? ¿Les reconocemos visibilidad? ¿Le otorgamos la palabra? ¿O, más bien, como Homo sacer los sacrificamos en pos de la competencia, el deporte, de los triunfadores, "hijos sanos del Patriarcado", parafraseando a un graffiti muy difundido en Neuquén (2).

Tanto los discursos científicos y familiares como las artes visuales y los insultos, performan de manera sistemática una idea de masculinidad que un cuerpo debe imitar o sufrir las consecuencias de castigo sino apela al papel asignado culturalmente. (Butler, 2002) En el caso particular de la clase de Educación física, el análisis y la asunción de un lenguaje popular que evidencia la jerarquización de los pares y los juicios de valor que sobre ellos se hacen es en función de habilidades o capacidades motoras.

Adjetivaciones, todas que, en lugar de calificar al compañero que lo recibe, terminan desnudando la mentalidad de quien los enuncia. Sin embargo, son epítetos que tienen la intención –velada, o no-- de someter a las personas a la marginación y exclusión con resultados nefastos en quienes reciben los descalificativos. Afloran los cuerpos ortopédicos, los abyectos que la "libido dominandi" (Bourdieu, 1991) rechaza.

También, Judith Butler crítica --y nos alecciona-- sobre el uso del lenguaje, dudando de su supuesta neutralidad o asexualidad, como se quiere mostrar algunas veces. Sindica, en la dinámica del discurso, la "expresión de un contenido falocentrado y la heterosexualidad compulsiva del campo social" (Butler, 2002) ciertamente explícito en el habla de nuestros jóvenes.

Dicha situación es muy difícil de resolver en la práctica escolar. Por un lado, por cuestión de tiempo y de burocracias escolares. Pero, por otro lado, el uso

de ese lenguaje propio de la “violencia machista”, está inserto en la misma raíz simbólica de las prácticas escolares, donde los alumnos, en tanto cuerpos

(2) El graffiti completo dice: “Un violador es un hijo sano del patriarcado” socializados, “los habitus y las clases, en tanto prácticas rituales y estereotipadas, perpetúan la semilla machista de la mitología colectiva”. (Bourdieu, 1991)

En el orden de la burocracia escolar se presenta la ausencia de posibilidades de elección, en tanto todos y todas transitan la “obligación” générica-deportiva expuesta a una forma de control más refinada o, a una doble técnica política de normalización de los géneros. En consecuencia, los actos referidos en la práctica más reiterada en la clase de Educación Física generan procedimientos de ortopedia y discriminación social que. no solo se expresan de forma individualizada, las estrategias ortopédicas y discriminatorias son asuntos bio-políticos, el cuerpo-género-poder que estructuran los tránsitos de nuestros alumnos en los espacios del contexto escolar.

El planteo de la normalización del género como un proceso de repetición ritual de carácter histórico --presente a partir de la citación reiterada de normas de género heterosexuadas y asumidas como femeninas y masculinas de manera incuestionable por la sociedad en la práctica misma del “Fulbito”-- deja, con el fuego de la violencia simbólica, marcados los cuerpos de aquellos alumnos que no corren con habilidad Messianica tras la pelota. Deja en el banco de los suplentes un sinnúmero de indolentes, desencantados de la clase y de la realidad escolar; estigmatizados y aburridos, asexuados o discriminados, en el lenguaje y en la acción de sus pares. Es decir, recordando a Butler, que las prácticas van a representar las estructuras del modelo de la heterosexualidad no importando la configuración de género que lleve implícita. Es así como quienes no siguen sus pautas hetero-normativas entran en el terreno de la aberración, “un espacio abyecto donde no se puede reconocer su humanidad”. (Butler, 2002) En tanto que, las conexiones entre el cuerpo-género-poder, en nuestra clase se presentan con performatividad, como estrategia de materialización de los discursos en el cuerpo, por medio de los actos de

repetición dados en y por la clase como espacio de poder, actos que si no se imitan son castigados, procesos de constricción corporal.

Así, se le da forma a lo que conocemos hoy como masculinidad y feminidad, pero que se muestran como hechos naturales sin cuestionamiento alguno. A su vez, su proliferación en las prácticas escolares y cotidianas, marca la forma como somos constituidos, cercados y condicionados por una estructura de poder heterosexual que imposibilita la multiplicidad de expresiones corporales.

Es así que el sentido de estas reflexiones acerca de nuestras prácticas escolares es pensar si acaso en la misma dinámica de separación de los cuerpos como entidades disímiles entre ellos, sea un efecto de las prácticas performativas, y no la base de la construcción como comúnmente se ha asumido.

En la escuela la ausencia de posibilidades de elección, en tanto todos y todas transitan la "obligación" genérico-deportiva, transitamos una forma de control más refinada, a una técnica política de normalización de los géneros. Es presentar que no solo los procedimientos de ortopedia social se expresan de forma individualizada; las estrategias ortopédicas de género son asuntos bio-políticos, en definitiva, el cuerpo-género-poder que estructura los tránsitos de nuestros alumnos en los espacios del contexto escolar.

Conclusiones

No debemos aceptar que lo estatuido es, a la par, eterno. No hemos de asumir que la deshumanización es natural a la esencia humana, por lo tanto, imposible de cambiar. Nuestras prácticas y nuestro lenguaje debe poner en duda la "confusa" (¿o confundida?) organización escolar.

Es por eso que, sólo una acción colectiva, para toda la Provincia de Neuquén, que busque organizar una lucha simbólica capaz de cuestionar prácticamente todos los presupuestos tácitos de la visión falonarcisista del mundo puede determinar la ruptura del pacto entre las estructuras incorporadas y las estructuras objetivadas. Esto constituiría la condición de una verdadera conversión colectiva de las estructuras mentales, no sólo entre los miembros del sexo dominado, sino también, entre los miembros del sexo dominante; dado que no se puede contribuir a la liberación más que librando la trampa del

privilegio. Es, entonces, reconociendo los alcances del machismo en la práctica y en la burocracia escolar donde podremos contribuir a la emancipación de identidades sociales hoy discriminadas, marginadas o, simplemente, ignoradas; a la par, reconociendo la fuerza performativa de nuestras prácticas y discursos institucionales en la construcción de los géneros en nuestros alumnos.

Bibliografía:

Betancourt Morales, Germán Alberto, (2012) *Imitar y castigar: La ortopedia social en los cuerpos de hombre y el arte de normalización de género*. Recuperado de www.bdigital.unal.co, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas . Escuela de Género. Bogotá, Colombia.

Bourdieu, Pierre,(1991) *La dominación masculina*. Recuperado de <http://www.udg.mx/laventana/libr3/bordieu.html#cola>

Butler , Judith. (2001) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México. Universidad Autónoma de México. PUEG. Programa Universitario de Estudios de Género. Editorial Paidós..

Butler., Judith, (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales del "sexo"*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Foucault, M. (1983) *El sujeto y el poder*. Recuperado de: ARTNOVELA.COM.AR <http://www.artnovela.com.ar/> Michel Foucault, , epílogo a la segunda edición del libro de Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow: *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics* (Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermeneútica) publicado por la Chicago University Press,, (Traducción de Santiago Carassale y Angélica Vitale).

Langue, F. (2001). *El género en Historia. Nuevo Mundo Mundos Nuevos*(núm.1). Recuperado de <http://www.nuevomundo.revue.org>

Scott, J. W. (1996). *El género: una categoría útil para el análisis histórico. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, pp. 265-320. México. Recuperado de <http://www.asambleamujeresgranada.com/pdfs/scott.pdf>