

# Masculinidad hegemónica, deporte y actividad física

*Judit Vidiella\**

*Fernando Herraiz\*\**

*Fernando Hernández\*\*\**

*Juana M. Sancho\*\*\*\**

**Resumen:** Este artículo explora la reconstrucción del proceso de aprendizaje de la(s) masculinidad(es) de un grupo de chicos jóvenes, focalizando en el papel que el deporte y la actividad física tienen en la constitución-regulación de sus cuerpos. Las experiencias de los 18 jóvenes entrevistados en esta investigación aportan una mirada sobre las múltiples contradicciones, complejidades y negociaciones de las identidades masculinas en relación con los discursos sobre el género y la sexualidad dominantes que acompañan el deporte. **Palabras clave:** Masculinidad. Deportes. Identidad de género. Sexualidad.

## 1 INTRODUCCIÓN

Junto a las aportaciones feministas sobre la construcción del género y el sexo, están emergiendo en los últimos años diversas investigaciones interdisciplinares sobre la formación de las masculinidades (CONNELL 1995, 1987; CORTÉS 2002; MARTINO; PALLOTTA, 2003; KIMMEL, 2001; SEIDLER, 2000, 2003; OLAVARRARÍA, 2004; LOMAS, 2003A; 2003B; 2004; HERRAIZ, 2010) y, más específicamente, sobre la relación entre masculinidad, escolarización, jóvenes, cuerpo y deporte (BARBERO, 2005; 2003; 2001; 1998; BUCHBINDER, 1998; ESTEBAN, 2003; PRONGER, 1990; FERNÁNDEZ-BALBOA, 2003). En muchos de estos estudios, la visión predominante sigue centrada en la relación

---

\*Universidad de Barcelona. Barcelona (España). juditvidiella@ub.edu

\*\*Universidad de Barcelona. Barcelona (España). f.herraiz@ub.edu

\*\*\*Universidad de Barcelona. Barcelona (España). fdohernandez@ub.edu

\*\*\*\*Universidad de Barcelona. Barcelona (España). jmsancho@ub.edu

entre la corporalidad y la escolarización de los chicos, vinculándola a la problemática de la violencia hacia los otros como modo de perpetuar la masculinidad hegemónica (MAC AN GHAIL, 1994; VIDIELLA, 2007; GONZÁLES; FERNÁNDEZ, 2009; HERNÁNDEZ, VIDIELLA, HERRAIZ; SANCHO, 2007).

Una práctica que destacan estos estudios en el proceso de 'masculinización' es el papel que la actividad física y el deporte tienen como entornos de socialización entre los chicos, influyendo directamente en el autoconcepto y la autoimagen de sus cuerpos. Ésta es una cuestión todavía poco investigada salvo en algunos casos (CONTRERAS et al., 2010; DAVISON, 2000; DEVÍS et al., 2005; SALISBURY; JACKSON, 1997) y menos aún en relación a la regulación del género y la sexualidad.

Este artículo aborda la formación de la masculinidad de un grupo de chicos jóvenes en torno sus experiencias con el deporte y la actividad física, con la finalidad de comprender las complejidades, contradicciones, negociaciones y tensiones que emergen en lo que sería la construcción de la masculinidad (hegemónica) en el deporte. Sus relatos<sup>1</sup> nos permiten explorar el papel que la actividad física y el deporte tienen en sus vidas en cuanto mediadores en la configuración de subjetividades "masculinas", siendo muchas veces una práctica opresora de identidad de género y opción sexual. Este estudio puede abrir una reflexión sobre las representaciones hegemónicas del cuerpo que median tanto las concepciones y las prácticas de la educación física en las escuelas, como el deporte de competición y de elite y sus representaciones en los medios de comunicación.

---

<sup>1</sup>Estos relatos forman parte de la investigación ¿Cómo se aprende a ser chico (hombre)? Una investigación sobre el aprendizaje de la masculinidad entre los adolescentes (2005-2007), parcialmente financiada por el Instituto de la Mujer del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, y el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación, de España. El equipo de esta investigación estuvo formado por los autores que firmamos este texto. El estudio se realizó en dos fases: una primera organizada en torno a entrevistas en profundidad con 18 jóvenes de la ciudad de Barcelona y cercanías; y una segunda (posterior) basada en los resultados de un cuestionario al que han respondido 1113 jóvenes de entre 15 y 20 años, de distintas partes de España. Para la escritura de este artículo hemos tomado evidencias de las entrevistas, respetando el anonimato de los informantes.

Aunque las entrevistas realizadas no se centraron específicamente en el papel que la actividad física tenía en sus vidas, la aparición repetida de este tema en la mayoría de los relatos nos pareció lo suficientemente relevante como para repensar el papel mediador que ocupa en sus vidas, especialmente en la estrecha relación de valores asociados a la construcción del género y la sexualidad. Todos los jóvenes entrevistados se autodefinieron como hombres a excepción de un transgénero (FTM<sup>2</sup>). En cuanto a su opción sexual, la muestra también es variable: la mayoría de los chicos se posicionan como heterosexuales, pero también hay quienes lo hacen como homosexuales y bisexuales. Los 18 participantes en la investigación tenían entre 15 y 20 años, y su origen etnocultural predominante era el europeo, aunque también entrevistamos a dos chicos marroquíes y uno ecuatoriano.

Esta investigación que se sitúa en un marco postestructuralista y tiene en cuenta las teorías feministas y sobre masculinidades, pretende deconstruir desde dónde se aprende y constituye la identidad (LATHER, 1991), y valorar la relevancia de la reflexividad en el proceso de investigación (MACBETH, 2001; STRONACH et al. 2007). De este modo, se entiende que la masculinidad es una construcción discursiva de género, esto es, una "[...] repetición estilizada del cuerpo, un conjunto de actos repetidos en un marco estrictamente regulador que se perpetúa a lo largo del tiempo para producir la apariencia de estabilidad" (BUTLER, 2001, p.33). Estos marcos reguladores podrían ser la escuela, la familia, el grupo de iguales, los medios de comunicación, el deporte de elite, etc.

La creación de estos espacios discursivos y de diálogo pretendía abrir una línea de reflexión poco cuestionada y discutida entre los chicos, la mayoría de veces silenciada, como se desprende de las entrevistas en las que se habla de experiencias compartidas de homofobia, vergüenza, humillación y violencia diaria, sea por las (dis)capacidades físicas, la orientación sexual o la nacionalidad, etc.

---

<sup>2</sup>Female to Male, de mujer biológica a hombre trans.

Y es que como dice Connell (1995), la masculinidad hegemónica se estructura de un modo que no permite a los hombres cuestionarse su identidad masculina, ni el rol que el deporte tiene en este proceso de masculinización y socialización. Los testimonios de este estudio dan cuenta de las diferentes experiencias de masculinidad; de cómo se negocian con la construcción hegemónica de masculinidad en el deporte; de dónde se premian los cuerpos resistentes, fuertes, triunfadores, atléticos, heterosexuales...

La actividad física educativa, recreativa y deportiva se convierte [...] en un dispositivo a través del cual se enseñan y modelan las naturales y complementarias identidades masculina y femenina, y sus correspondientes modelos corporales: el varón es (ha de ser) fuerte, vigoroso, activo, etc., y su sexualidad no es sino una extensión y afirmación de dichas cualidades... La mujer es (ha de ser) armonía, gracia, virtud, etc. tiene que ocultar su sexualidad ya que la iniciativa y el deseo merma su atractivo. Ni que decir tiene que, en este marco, la homosexualidad se niega, se rechaza, se desprecia: es antinatural, es una enfermedad, es un pecado. (BARBERO, 2003, p.357-358).

## **2 LAS MASCULINIDADES COMO CONSTRUCCIONES SOCIALES Y CULTURALES**

La investigación de la que damos cuenta en el presente artículo tiene como referente el marco teórico desarrollado desde los estudios de las masculinidades. En esta línea de trabajo, partimos de posicionamientos críticos que definen las masculinidades como construcciones sociales y culturales dependientes de los contextos históricos, geográficos, económicos, etc. en los que se inscriben. En este sentido, tal como afirma Connell (2003), necesitamos dirigir nuestra mirada hacia los procesos y las relaciones a través de las cuales los hombres y las mujeres conviven en las relaciones intergenéricas en la sociedad, definiendo las masculinidades a través

de las posiciones que se adoptan, las prácticas a través de las cuales se establecen dichas posiciones de género y sexo, y los efectos de dichas prácticas en las experiencias corporales, en la personalidad y en la cultura.

Establecer una mirada desde esta línea, conlleva asumir que las masculinidades emergen de diferentes modos y se manifiestan de diversas maneras. Y es que, tal como afirma Kimmel (2001), lejos de entenderlas como una esencia universal y constante, las masculinidades se configuran a través de un fluido cambiante de significados y comportamientos, que varían en el tiempo, el lugar y la geografía, (re)mediadas por formas ideológicas institucionalizadas propias de determinadas sociedades y culturas.

En todos los casos, las masculinidades se construyen en relación a las feminidades y expresan las múltiples formas en que la identidad genérica se articula a través de un determinado orden el que el género no es sólo un rasgo de los individuos sino un proceso institucional y una dinámica de relaciones de poder entre distintos grupos. (KIMMEL, 2001, p. 48).

En esta línea, comprendemos que las masculinidades, del mismo modo que las feminidades, se construyen a través de procesos de aprendizaje culturales y sociales en las interrelaciones de género y sexo (CORTÉS, 2004; LOMAS, 2003B; KIMMEL, 2001), donde se naturalizan formas concretas de normalidad, olvidando su origen y perpetuando determinados órdenes que presuntamente parecen beneficiar a todos por igual (SEIDLER, 2000). Teniendo en cuenta el carácter múltiple con el que nos aproximamos al concepto de masculinidad, en la investigación hemos hecho especial hincapié en los procesos a través de los cuales los chicos acceden y asumen determinadas formas de conocimientos de género y sexo, interiorizando y/o negociando normalidades que institucionalmente son presentadas como naturales y estables.

Entendiendo como problema la naturalización de la normalidad masculina asociada a cualidades como: la valentía, el honor, la fortaleza, el vigor, la razón, el liderazgo, el control del dolor físico, la

ocultación de los sentimientos y la vida emocional, la competencia, el enfrenamiento, la bravuconería, etc. (LOMAS, 2004), comprendemos que el aprendizaje de las masculinidades tiene mucho que ver con procesos de repetición performativos de las mismas. Y es que, tal como afirma Judit Butler (2002), en torno al sexo hay que tener en cuenta que:

La construcción no sólo se realiza en el tiempo, sino que es en sí misma un proceso temporal que opera a través de la reiteración de normas; en el curso de esta reiteración el sexo se produce y a la vez se desestabiliza. Como un efecto sedimentado de una práctica reiterativa o ritual, el sexo adquiere su efecto naturalizado y, sin embargo, en virtud de esta misma reiteración se abren brechas y fisuras que representan inestabilidades constitutivas de tales construcciones, como aquello que escapa a la norma o que la rebasa, como aquello que no puede definirse ni fijarse completamente mediante la labor repetitiva de esa norma. (BUTLER, 2002, p.29).

En este sentido, es en virtud de la reiteración de determinadas normas y el modo en que los chicos se las apropian e interiorizan, que -según Olavarría (2004) - se transforman los referentes en un supuesto ineludible que organiza la vida y las prácticas de los chicos, y marca los márgenes por donde los éstos pueden moverse. Salirse de ellos supuestamente les expondría al rechazo de los otros hombres y de las mujeres.

Son diversos los ámbitos en los que los chicos interiorizan y/o negocian las normalidades de género y sexo. En nuestro caso, nos hemos aproximado a las relaciones de aprendizaje de los chicos en el contexto escolar y de ocio, dado que el sistema educativo es un agente socializador que instituye y sustenta ideologías y concepciones en torno a los roles de los géneros (PESCADOR, 2004) y sexos y, como tal, tiene un papel de especial significación en la construcción y en los aprendizajes de las masculinidades. En relación a este tema, Marina Subirats afirma que:

La escuela, el aula, la interacción cotidiana, permitieron descubrir que el sistema educativo es mucho más que un expendedor de títulos, es un espacio de socialización diferenciada, en el que hay reglas sumamente estrictas, aunque invisibles, que moldean con gran precisión las personalidades individuales, que construye el éxito y el fracaso, que separan a quienes están destinados a plegarse a ellas. (SUBIRATS, 2003, p. 22).

En esta línea de trabajo, se han desarrollado diferentes investigaciones sobre masculinidades teniendo como ámbito de estudio el sistema educativo. Entre otras cuestiones, se han abordado temáticas vinculadas a los comportamientos relacionados con la sexualidad y la violencia (SUBIRATS, 2003); el papel del lenguaje en las interacciones simbólicas de los chicos en la escuela (LOMAS, 2003a); los discursos y usos lingüísticos que emergen en las posiciones de desigualdad (MARTÍN ROJO; GÓMEZ, 2004); el fracaso escolar de los chicos (PESCADOR, 2004); las relaciones sexistas de ellos en diferentes espacios de la comunidad educativa (BOURDIEU, 2000; LOMAS, 2004; ASKEW; ROSS, 1991); las expectativas de los chicos a las que predispone la escuela (LOMAS, 2004); la elección de itinerarios curriculares (KIMMEL, FOSTER; SKELTON, 2004); la violencia masculina en la práctica deportiva y la educación física (GONZÁLES; FERNÁNDEZ, 2009), etc.

En términos generales, desde perspectivas críticas, se sostiene que el sistema educativo es un espacio simbólico reflejo de ideologías próximas a formas de masculinidad basadas en la fuerza y la violencia, en el desprecio al diálogo, y en la opresión hacia las chicas y hacia aquellos chicos que no se ajustan a determinados modos de masculinidad (LOMAS, 2004). A este respecto, la investigación tratará de cuestionar el aparato ideológico que sostiene el sistema educativo como un espacio neutral de aprendizaje de la masculinidad.

### 3 DEPORTE, CUERPO Y MASCULINIDAD(ES): CONSTITUYENDO UNA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA

Miki 1<sup>3</sup>: Siento incomodidad al ver que una chica aguanta más haciendo ejercicio que tú... porque estás cansado, o porque ella hace mucho más deporte que tú... Te sientes como un poco incómodo... En el ámbito intelectual no tengo problemas, solamente en el ámbito que ya se supone que los hombres son los mejores, son los que corren más rápido, son los que aguantan más, los que levantan más peso... quizás sea también por aquello de que has de ser el campeón, no puedes ser un perdedor, toda esa filosofía, o si no es lo del machismo, no sé...

La apreciación de Miki 1 sugiere cómo algunas de las 'lecciones' más directas sobre la hombría provienen del deporte. Muchas veces esa construcción dominante de masculinidad se perpetúa en las clases de Educación Física. Como apunta José Ignacio Barbero (2003), la preocupación por la tríada 'deporte', 'cuerpo' y 'sexualidad' en el campo de las ciencias sociales es todavía muy reciente en nuestro contexto: "[...] en el campo específico de la Educación Física y el deporte en España este asunto todavía no se ha configurado como un tema de debate digno de la atención académica" (BARBERO 2003, p.374). Según Connell (2003), el deporte es una de las instituciones culturales que tiene más influencia en la configuración de la identidad (masculina): "La masculinidad se produce a partir de una materialidad, una determinada manera de vivir, sentir y poner en funcionamiento el cuerpo, sancionado dentro de unas instituciones culturales (como el deporte o el mundo del trabajo)". (CONNELL, 2003, p. 46).

Y es que, aunque físicamente un cuerpo presente los 'estándares normales' asignados a uno de los sexos, no es suficiente. Hay que ser masculino de forma activa y participar de las prácticas y los discursos hegemónicos de masculinidad, es decir, actuar, hablar,

---

<sup>3</sup>Dado que en las entrevistas en profundidad hay dos chicos que eligieron como nombre supuesto Miki hemos tenido que numerarlos para distinguirlos.

gesticular y encarnar la masculinidad (BUTLER, 2001, CONNELL, 1995). Uno de los imaginarios más conectados con este sentido de ser hombre es el vinculado al deporte y, especialmente en nuestros días, al fútbol. Su difusión mediática desempeña un papel importante como dispositivo de normalización de la masculinidad heterocentrada, además de una visión del cuerpo concebida como máquina de rendimiento (re)productiva (FAUSTO-STERLING, 2006; TORO, 1999; BARBERO, 1998). Sin embargo, esto no niega la relevancia que la actividad física puede tener como dinamizadora para una socialización positiva; como un espacio de socialización y reflexión crítica, o como un elemento de potenciación de la autoestima y la autoexigencia (CONTRERAS et al., 2010).

Diferentes estudios (BARBERO, 2005; DEVÍS et al., 2005; FAUSTO-STERLING, 2006; MORGAN, 1999; VICENTE, 2005) coinciden en que el deporte es uno de los espacios en los que los discursos sobre la superioridad física (biológica) del 'hombre' frente a la 'mujer' se perpetúan y legitiman.

Miki 1: Yo desde pequeño era muy gordo, muy débil, no hacía nada y en mi curso, desde los cuatro años, he tenido una compañera que su madre es profesora de gimnasia, su padre hace judo desde toda la vida y, claro, ella siempre era mucho más fuerte. Y yo un poco me sentía, de pequeño menos, pero conforme he ido creciendo, me sentía un poco más incomodo al ver que me ganaba.

Daniel: Tú eres más fuerte, psíquicamente y de cuerpo. Tienes más fuerza y, no sé, eres más fuerte en todo... Porque, es que no sé cómo explicarte. A ver, las mujeres son más débiles en todo, bueno en todo... en algunas cosas. Les pasa que cuando se muere alguien... pueden tener depresiones más fácilmente que los hombres porque no sé... son más débiles y los hombres no tanto. Se les muere alguien o les pasa algo y también se ponen mal, pero se recuperan más fácilmente que las mujeres.

Alí: Ser hombre significa tener más obligaciones que una mujer, creo yo, no sé. Tener que trabajar también más, tener que hacer cosas más importantes,

porque es lo que veo yo. Por ejemplo, la mayoría de presidentes y eso son hombres, de Estados Unidos, de España... Hay profesiones, como policía... que un hombre lo puede hacer mejor que una mujer... por tener más fuerza... o bombero o camionero, o trabajos que mayoritariamente son de hombres y que si no hubiera hombres habría muy poco personal... o futbolistas o deportistas, que la mayoría de los deportistas famosos de elite son hombres... no sé, del Barça, Ronaldinho, de básquet, de Formula 1, de tenis. Los más importantes, la mayoría son hombres, también.

En algunos de sus argumentos, la construcción social de los cuerpos masculinos y femeninos se basa en un hecho biológico y en una cuestión de fuerzas y habilidades fuera de las cuales cualquier diferencia genera ansiedad y perplejidad. Las palabras de Alí sobre la fama de los deportistas de elite parten de un supuesto que legitima el discurso hegemónico: que no se (re)conozcan mediáticamente mujeres deportistas no tiene nada que ver con las habilidades y capacidades de las mujeres, sino con la invisibilización a la que el sistema patriarcal somete a las mujeres deportistas de elite. Otros aceptan que una chica sea mejor intelectualmente pero no en resistencia física y habilidades deportivas.

Por otra parte, el significado social del fútbol está fomentando una diferencia jerárquica en la constitución del género tanto en la escuela -como relatan algunos de los chicos que no se inscriben en la categoría de masculinidad hegemónica- como en los medios de comunicación, donde el fútbol se ha convertido en un fenómeno que construye ídolos. Muchos de los chicos que se ubican en una identidad excéntrica -auto-definiéndose como diferentes- señalan que no les gusta el fútbol, y que prefieren hacer otro tipo de actividades a la hora del patio, como charlar, leer, etc. Silvestre, por ejemplo, es consciente de que esto no es más que una construcción cultural de categorización de las personas, y que en su caso le afectó personalmente al no ajustarse a lo que se esperaba de un chico:

Silvestre: Otra cosa que tiene que ver con lo que es ser chico, lo típico, a la hora del patio: a un chico le

gusta el fútbol, y es algo con lo que yo me encontré. No me gustaba, no me sigue gustando, pero fue uno de los motivos por los que no me podía integrar a la hora del patio...es que no le encontraba la gracia, no sé...

[...] acción, agresividad, cuánta más agresividad tiene uno, mejor puede jugar al fútbol ¿no? además también es un acto asociado de... competición. ¿Era menos masculino por no jugar al fútbol con los otros niños? No, pero de un modo u otro así lo creí, o me lo daban a entender así los otros compañeros, y crecí con esta idea. Siempre pensé que los juegos a los que jugaban los niños a la hora del patio no estimulaban la inteligencia, ni la imaginación, ni la creatividad. De este modo, me encontré con un choque entre mi idea de la masculinidad, y la idea de masculinidad dominante en nuestra cultura. Algo no acababa de encajar, y uno cuando es pequeño siempre tiende a pensar que la mayoría tiene razón. La masculinidad que he heredado de la cultura nunca me convenció, era, por ejemplo, apuntarse al equipo de básquet o de fútbol de la escuela, y las niñas se apuntaban a patinaje artístico, pero no sé por qué, en patinaje no había ningún niño. El profesor que dice -"si un niño viene y me dice que quiere hacer patinaje, por mí bien, pero comete un error"-. Masculinidad era también competir en las clases de gimnasia y a la hora del patio. Yo odiaba los vestuarios, y pasaba vergüenza, me tenía que cambiar delante de un montón de gente con quien no me hablaba mucho.

Gerard: Yo encuentro que...hay una imagen física del chico que es la de la persona que es fuerte, que le gustan los deportes, el fútbol, etc. Yo creo que esto cada vez se aleja más de la realidad, porque a mí, por ejemplo, nunca me ha gustado el fútbol. [...] Hay gente que sí que quiere demostrar, -"sí, yo soy un chico y, mira, soy fuerte y soy valiente y soy todo esto"...

Una cuestión importante en la relación deporte-masculinidad es también la percepción de las capacidades y condiciones físicas como un elemento de privilegio o discriminación. Tener sobrepeso o algún tipo de discapacidad son condiciones suficientes para situarse en una posición subordinada. Un elemento primordial que comparten las masculinidades subordinadas es su rechazo a la violencia y al abuso de poder. En la experiencia de algunos, esto les coloca en una posición de víctimas, como es el caso del acoso escolar ejercido contra Ciclón por su condición homosexual; de Miki 2 cuando en la enseñanza secundaria sabían que era lesbiana<sup>4</sup> y aparecían comentarios en los baños y vestidores, o más tarde cuando se definió como transgénero; o de Sakone, un chico que sufre de espina bífida y comenta la violencia que ha sufrido por esta cuestión<sup>5</sup>. Quizás porque como apunta Morgan, "parece que la intimidación es una experiencia formativa masculina fundamental, un módulo clave de la universidad 'de los duros golpes'. Sin embargo, es raro que los hombres confiesen haber sido objeto de intimidaciones y agresiones, y menos aún haber sido agresores". (MORGAN, 1999, p. 113).

Otro factor importante que atraviesa el deporte es el racismo. Aquí la masculinidad no se cruza sólo con la sexualidad sino con otros ejes fundamentales como son la nacionalidad, la etnia y la religión, generando también posiciones de subordinación. Así, Abdul, un joven marroquí, es consciente que su nacionalidad y religión pueden incidir en algunas de las miradas que los demás tienen sobre él:

Abdul: Yo con los compañeros siempre me he llevado bien y nunca he tenido ningún problema con nada. A lo mejor en el fútbol, muchas veces me ha pasado, que juego contra un equipo y escuchas - "Abdul, Abdul cuando acabe el partido... moro". Moro orgulloso de serlo y aparte que yo, yo lo digo, soy español pero de sangre árabe.

---

<sup>4</sup>Se trata del caso de transgénero, de mujer biológica a hombre trans, del que hemos hablado al principio. Esta experiencia se refiere en el momento que era mujer biológica, antes de comenzar el proceso trans.

<sup>5</sup>También nos comentó que se autodefine como bisexual pero que lo prefiere ocultar en su entorno para evitar el doble grado de estigmatización.

Griffin (1993-1994), en su investigación sobre a la homofobia en el deporte, señala cómo éste se basa en cinco funciones que mantienen la perpetuación de los roles de género tradicionales y las desigualdades de poder entre hombres y mujeres (pero también entre hombres):

1. Define y fija las concepciones tradicionales de masculinidad.
2. Proporciona un contexto para la intimidad y el vínculo de hombría aceptable y seguro.
3. Establece un estatus entre otros hombres.
4. Perpetúa el privilegio masculino y las percepciones de inferioridad femenina.
5. Refuerza la heterosexualidad.

Precisamente el punto número cinco es uno de los más relevantes en nuestra investigación al aparecer con frecuencia en las experiencias de los entrevistados. De manera directa en el caso de Silvestre, Sakone, Miki 2 y Ciclón; e indirectamente cuando hablan sobre el tema Miki 1 y Pau. Y es que el miedo a ser percibido como gay es un mecanismo de autocontrol poderoso en el deporte. No hay más que recordar el revuelo a raíz de la foto publicada en la prensa española en mayo de 2010, en la que los jugadores Zlatan Ibrahimovic y Gerard Piqué estaban charlando desde una proximidad física que a la prensa y la opinión pública le pareció 'alarmante' (chats y Facebooks se llenaron de chismorreos sobre la supuesta sexualidad de los jugadores).

Barbero (2003), Griffin (1995) Cortés (2002) coinciden en señalar que el deporte constituye uno de los ámbitos más homófobos en nuestra sociedad.

Miki 1: Al principio (la homosexualidad) está totalmente excluida... Precisamente por, un poco, los tópicos del macho, eso de sentirte atraído por un hombre es imposible, es horrible y los propios insultos que se usan son sobre la sexualidad. [...] Te sientes bien con los amigos, comentando y todo eso, pero el insulto sería que te atrajese uno de tus

amigos y por las relaciones sexuales o más cercanas [...] Más que miedo por lo que sea el acto sexual es miedo por el qué dirán, por toda la visión de la homosexualidad desde la sociedad.

#### **4 NI SER NI PARECER(LO): EL PODER DEL LENGUAJE COMO CONSTITUYENTE DE LA SEXUALIDAD Y LA EXPERIENCIA EN LOS VESTUARIOS COMO ESPACIOS DE CONTROL.**

La homofobia se exhibe verbal y físicamente tanto en espacios escolares (patio, vestuarios, entrenamientos...) como en los medios de comunicación a través de las coberturas mediáticas de chismorreos entre modelos y deportistas de elite, o en las retransmisiones de partidos con el uso de vocabulario agresivo atacando al contrincante con frases como 'ser una media nena', 'maricón'..., si no se rinde lo esperado. La injuria y el acto de nombrar de manera humillante, opera y se encarna a través de la carga histórica que esos conceptos portan, colocando al sujeto en una posición de otredad excéntrica fruto de una escala binaria de valores que tiene un fuerte impacto emocional y psicológico. No obstante, los individuos tienen capacidad de acción subversiva, de modo que la injuria puede tornarse en un pronunciamiento autoidentitario paródico y político (BUTLER, 2004).

En los deportes colectivos la vida del varón homosexual puede ser un verdadero tormento, ya que, como afirmó un entrenador americano en un momento de inspiración, "en el vestuario no hay suficiente espacio para los gays". El término vestuario es polisémico, es una metáfora que, además del lugar para cambiarse de ropa y ducharse, evoca el espacio más privado de la desnudez, la intimidad del grupo de amigos, la libre expresión, el chiste, los significados compartidos, el cabreo, la bronca, la estrategia, la táctica, la arenga, los ritos, el descanso... El vestuario, en su intimidad, desnudez y libertad, como espacio y como grupo, es el lugar de la integración, la cohesión y la

hermandad entre varones que reafirman su masculinidad heterosexual denigrando a los homosexuales, quizá y precisamente para distanciarse de comportamientos y situaciones homoeróticas que les son muy familiares. (BARBERO, 2003, p.367).

Esto se ve en algunos de los comentarios que incluimos a continuación:

Miki 2: No tenía nada de vergüenza, quiero decir a mí, si me venías a preguntar pues decía: "sí, soy lesbiana". Pues este proceso lo llevé como pude porque, evidentemente decir que eres lesbiana en ciertos sitios ¡cuidado! en los vestuarios pues "no sé qué" [...] Se pasa muy mal porque la gente no es que te odie, pero es que tiene miedo. Las chicas en una clase reducida no se sentarán nunca a tu lado si tienen la sospecha de que podrías ser lesbiana.

Ciclón: Cuando era pequeño estuve haciendo gimnasia, ¿no? pero lo dejé. Entonces empecé a hacer karate pero lo dejé, sobre todo porque, bueno, porque los chicos me molestaban y me fui porque muchas veces me encerraban en el armario de donde estábamos.

El tiempo-espacio del recreo y de los vestuarios como locus periféricos en la vida escolar -semiprivados, semipúblicos-, pero sumamente relevantes en la formación de la subjetividad, merecen una especial atención, puesto que son espacios clave en la regulación corporal. Regulación que se establece con uno mismo y con el resto de compañeros y compañeras. Según Davison (2000) las duchas de los vestuarios siguen un modelo de tradición militar, pues no proporcionan un espacio de intimidad, porque tienen la función de vigilancia y control de las relaciones de proximidad entre hombres, negociando el espacio homosocial y homofóbico, así como la separación por sexos. En un momento de cambios corporales importantes no se da espacio para la intimidad, lo que en el caso de Miki 2 se hace aún más difícil al estar en un proceso de transgénero

sin cirugía plástica, lo que no le deja lugar a una práctica de *passing*<sup>6</sup> en el vestuario. Este control y exhibición pública pueden afectar la autoestima y el concepto de la imagen corporal.

## 5 CONCLUSIONES

En el presente artículo hemos abordado la configuración de la masculinidad en jóvenes desde diferentes vertientes. Entendiendo que la actividad física promueve procesos de socialización en la configuración de los géneros y los sexos, se han abordado temáticas vinculadas a la formación de la masculinidad con un grupos de 18 chicos jóvenes. En este sentido, se han abierto debates que apuntan a la relevancia del papel del deporte en la normalización de las masculinidades basadas en la superioridad física (biológica) de los 'hombres'. Tanto la fuerza y la habilidad, como la capacidad y la condición física, son cualidades que definen los procesos de invisibilización naturalizada del sistema patriarcal, privilegiando y jerarquizando las relaciones de socialización en los diferentes espacios, entre ellos los emergentes en la escuela. Por otro lado, como consecuencia de una visión heterosexual dominante en este ámbito de estudio, han emergido posiciones de otredad excéntrica dentro de un sistema sexual binario. En la escuela aparecen espacios, como el recreo o los vestuarios, en los que se regula la corporeidad de los chicos bajo la vigilancia y el control normativo en las relaciones de proximidad; cualquier forma de masculinidad que se sitúe fuera de los límites normativos hegemónicos y heterosexuales, es colocada en lugares de subordinación y humillación.

Tanto en el sentido vinculado con la actividad física en los espacios escolares, como el que aparece en los medios de

---

<sup>6</sup>Consiste en hacerse pasar por, no visibilizar la condición de...es decir no haber "salido del armario", que es otra práctica llamada coming out, pero que no sólo se usa en el caso de la opción sexual, sino que también puede referirse a la religión, la clase social, e incluso la raza. El *passing* no sólo es voluntario, sino que también puede ser que por las características físicas o la forma de vivir del sujeto no lleve a los demás a darse cuenta y a señalarlo. Del mismo modo la "salida del armario" puede ser tanto un proceso de enunciación voluntario como lo contrario, que por alguna circunstancia los demás lo hagan público sin el consentimiento del implicado.

comunicación, en relación al fútbol, se constituyen como un elemento de jerarquización en la medida en que los chicos se (re)sitúan y son (re)situados en torno a él. En la práctica del fútbol aparecen formas de abordar la masculinidad basadas en el éxito y el liderazgo, que pretenden perpetuar determinadas normalizaciones de género y sexo. En este sentido, son los chicos quienes en última instancia negocian la medida en la que deciden incorporar o no dichas regularidades. Una negociación que se mueve entre aquellos cuerpos que se colocan próximos a identidades excéntricas propias de los márgenes normativos, y los que se sienten cómodos con posiciones cómplices con las versiones hegemónicas de masculinidad.

¿Qué implicaciones educativas tiene esta aproximación?

No nos queda ya mucho 'espacio físico' en este artículo para desplegar las implicaciones educativas que este tipo de análisis críticos pueden aportar a las personas que, como nosotros, se preocupan por una educación que atiende la formación de las subjetividades de los chicos y las chicas. Brevemente, nos gustaría terminar planteando algunas posibilidades que desde la práctica de nuestro campo, la Educación Artística para la Comprensión de la Cultura Visual (HERNÁNDEZ, 2000; 2008, entre otros) se abren al diálogo con las aproximaciones desde la Pedagogía Crítica en la Educación Física (BARBERO, 2007; CONTRERAS et al., 2002; FERNÁNDEZ BALBOA, 1999). Desde estas perspectivas podemos ayudar a detectar las representaciones visuales, los discursos y las preconcepciones ideológicas que median las construcciones corporales en el deporte, y a que el profesorado y el alumnado se hagan preguntas sobre los orígenes y las consecuencias en el plano personal y social de estos imaginarios. La toma de conciencia de las prácticas opresivas y represivas en los valores competitivos, los regímenes de control y dieta sobre los cuerpos, etc., a través de la creación de estrategias de investigación y prácticas de corporización, puede ser una herramienta potente para transformar las circunstancias y el contexto (FERNÁNDEZ BALBOA, 1999).

Atrás quedan ya prácticas que concebían el cuerpo como máquina y la educación física (y la educación artística) como un

conjunto de habilidades que clasificaban al alumnado, prestando atención a los procedimientos y actitudes más que a los conocimientos y la capacidad reflexiva y crítica, algo que las diferenciaba del resto de materias (CONTRERAS et al., 2002). Preconcepciones ancladas en nociones cartesianas de salud, ocio y diversión, estar en forma, etc., que obvian otras cuestiones que con la pedagogía crítica se hacen más urgentes abordarlas: identidad y deporte; género, sexualidad, etnia y deporte; cuerpo y educación física; agresividad y violencia en el deporte; ética y valores en la Educación Física; representaciones de masculinidad y deporte en los medios de comunicación; discurso médico y científico en el deporte; discriminación y deporte, etc. Porque como argumenta Fernández Balboa:

La finalidad real de la educación física no consiste meramente en enseñar habilidades motrices o estrategias deportivas sino en educar a las personas holísticamente. En este sentido, para que realmente sea educativa, la educación física en secundaria debe cultivar todas las potencialidades del/a alumno/a física, mental, social y políticamente y responder a las necesidades y características de éste/a mediante alternativas que afirmen su vida y lo/a capaciten para vivir felizmente y contribuir de forma positiva a la sociedad. Educar a las personas físicamente también requiere que se las ayude a encontrar los significados y a ver las consecuencias de ciertas prácticas. No se basa en organizar ligas y juegos para que los alumnos simplemente participen, sino en guiarles a entrar en un terreno en el que ellos/as alcancen sus plenas capacidades intelectuales, morales y espirituales y tengan éxito en el juego de la vida. Educar a los/as adolescentes significa aprovechar sus energías y talentos, estimular su imaginación y sentido de búsqueda, ampliar sus horizontes, y facilitarles su análisis de la sociedad en que viven. La pedagogía crítica es una vía en esa dirección. (FERNÁNDEZ BALBOA, 1999:78-9).

Lo que tiene una repercusión en el replanteamiento de las concepciones del deporte y la Educación Física y sus prácticas.

**Hegemonic masculinity, sports and physical activity**

**Abstract:** This article explores the reconstruction of the process of the learning of masculinity(ies) with a group of young people, focusing on the role that sport and physical activity have in the constitution-regulation of their bodies. The experiences of the boys interviewed in this research give us a perspective about the multiple contradictions, complexities and negotiations of masculine identities in relation to dominant discourses on gender and sexuality that are linked to sport.

**Keywords:** Masculinity. Sports. Gender identity. Sexuality.

**Masculinidade hegemônica, esportes e atividade física**

**Resumo:** Este artigo explora a reconstrução do processo de aprendizagem de a(s) masculinidade(s) de um grupo de garotos jovens, focalizando o papel que o esporte e a atividade física têm na constituição-regulação de seus corpos. As experiências dos 18 jovens entrevistados nesta pesquisa apontam uma visão sobre as múltiplas contradições, complexidades e negociações das identidades masculinas em relação aos discursos sobre o gênero e a sexualidade dominantes que acompanham o esporte.

**Palavras-chave:** Masculinidade. Esportes. Identidade de gênero. Sexualidade.

## REFERÊNCIAS

ASKEW, Sue; ROSS, Carol. **Boys don't cry: boys and sexism in education.** Philadelphia: Open University, 1988.

BARBERO, José Ignacio. La cultura de consumo, el cuerpo y la educación física. **Revista de Educación física y deporte**, Antioquia (Colombia), v. 20, n. 1, p. 9-30, 1988.

\_\_\_\_\_. Cultura corporal: ¿tenemos algo que decir desde la educación física? **Ágora para la Educación Física y el deporte**, Valladolid (España), n. 1, p. 18-36, sep., 2001.

**Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 93-115, outubro/dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_. La educación física y el deporte como dispositivos normalizadores de la heterosexualidad. In: GUASCH, Oscar; VIÑUALES, Olga. **Sexualidades, diversidad y control social**. Bellaterra: Edicions Bellaterra, 2003. p. 355-378.

\_\_\_\_\_. La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital "cuerpo" en educación física. **Revista Ibero-Americana de Educación**, Madrid, v. 39, p. 25-51, sep./dic., 2005.

\_\_\_\_\_. Capitales corporales que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación escolar. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, Valladolid (España), n. 4-5, p. 21-38, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **La dominación masculina**. Barcelona: Anagrama, 2000.

BUCHBINDER, David. **Performance anxieties: re-producing masculinity**. St. Leonards: Allen, Unwin, 1998.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"**. Buenos Aires: Paidós, 2002.

\_\_\_\_\_. **El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad**. Barcelona: Paidós, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lenguaje, poder e identidad**. Madrid: Síntesis, 2004.

CONNELL, Raewyn. **Gender and power**. Stanford: Stanford University, 1987.

\_\_\_\_\_. **Masculinities**. Berkeley: University of California, 1995.

\_\_\_\_\_. La organización social de la masculinidad. In: LOMAS, C. **¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales**. Barcelona: Paidós, 2003. p. 32-53.

CONTRERAS, Onofre; FERNANDEZ, Juan G.; GARCÍA, Luis.; PALOU, Pere; PONSETI, Javier. El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes adolescentes. **Revista de Psicología del Deporte**, Palma de Mallorca, v. 19, n. 1, p. 23-39, 2010.

CONTRERAS, Onofre; RUIZ, Luis Miguel; ZAGALAZ, María Luisa; ROMERO, Santiago. Las creencias en la formación inicial del profesorado de educación física. Incidencias en la transformación de su pensamiento. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, n. 45, p.131-149, dic., 2002.

CORTÉS, José M. **Héroes caídos, masculinidad y representación**. Castellón: Espai d'Art Contemporani de Castelló, 2002.

CORTÉS, José M. **Hombres de mármol. Códigos de representación y estrategias de poder de la masculinidad**. Castellón: Espai d'Arte de Castelló, 2004.

**Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 93-115, outubro/dezembro de 2010.

DAVISON, Kevin. Boys' bodies in school: Physical Education. **The Journal of Men's Studies**, Harriman, v. 8, n. 2, p. 255-266, 2000.

DEVÍS José; FUENTES, Jorge; SPARKES, Andrew. ¿Qué permanece oculto del currículo oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física, **Revista Ibero-Americana de Educación**, Madrid, v. 39, p. 73-90, sep./dic. 2005

ESTEBAN, Mari Luz. Estrategias corporales masculinas y transformaciones de género. In: GUASCH, Oscar; VIÑUALES, Olga. **Sexualidades, diversidad y control social**. Bellaterra: Edicions Bellaterra, 2003. p. 45-68.

FAUSTO-STERLING, Anne. **Cuerpos sexuados: la política del género y la construcción de la sexualidad**. Barcelona: Melusina, 2006.

FERNÁNDEZ-BALBOA, Juan-Miguel. Pedagogía Crítica y Educación Física en la Escuela Secundaria. **Conceptos, La Educación Física en la Escuela**, Buenos Aires, n. 6, p.15-32, 1999.

FERNÁNDEZ-BALBOA, Juan-Miguel. Postmodernidad e investigación en la Educación física. **Ágora para la Educación Física y el deporte**, Valladolid (España), n. 2-3, p. 5-22, 2003.

GONZÁLES, Julio C.; FERNÁNDEZ, Daniel A. Masculinidad y violencia: aproximaciones desde el universo del deporte. **Educación**, Curitiba, n. 35, p. 123-136, 2009.

GRIFFIN, Pat. Homophobia in sport: Addressing the needs of lesbian and gay high school athletes. **The High School Journal**, Chapel Hill, v. 77, n. 1/2, p. 80-87, oct./nov., 1993; dec./ene., 1994.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Educación y Cultura Visual**. Barcelona: Octaedro, 2000.

\_\_\_\_\_. **Espigador@s de la Cultura Visual**. Barcelona: Octaedro, 2008.

HERNÁNDEZ Fernando; VIDIELLA; Judit HERRAIZ, Fernando; SANCHO, Juana M. El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades. **Revista de Educación**, Madrid, n. 342, p. 103-126, 2007.

HERRAIZ, Fernando. Educación artística y estudios de la masculinidad. Desde 'la investigación sobre chicos y hombres' hacia el estudio con chicos y chicas en torno a las masculinidades'. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 52/5, 10 de mayo de 2010.

KIMMEL, Michael. Masculinidades globales: restauración y resistencia. In: SÁNCHEZ-PALENCIA, C.; HIDALGO, J. C. **Masculino plural: construcciones de la masculinidad**. Lleida: Universitat de Lleida. 2001. p. 47-75.

KIMMEL, Michael; FOSTER, Victoria; SKELTON, Cristine ¿Qué pasa con los chicos? In: LOMAS, C. **Los chicos también lloran: identidad masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación**. Barcelona: Paidós. 2004. p. 195-228.

**Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 93-115, outubro/dezembro de 2010.

LATHER Patti. **Getting smart: feminista research and pedagogy with/in the postmodern.** New York: Routledge, 1991.

LOMAS, Carlos. Masculino, femenino y plural. In: LOMAS, C. **¿Todos los hombres son iguales?** identidades masculinas y cambios sociales. Barcelona: Paidós, 2003a. p.11-27.

\_\_\_\_\_. **¿Iguales o diferentes?** género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Barcelona: Paidós, 2003b.

LOMAS, Carlos. **¿Los chicos no lloran?** In: LOMAS C. Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación. Barcelona: Paidós, 2004. p. 9-34.

MAC AN GHAIL, Mairtin. **The making of men: masculinities, sexualities and schooling.** Buckingham: Open University, 1994.

MACBETH, Douglas. On "Reflexivity". *Qualitative Researcher: Two Readings, and a Third. Qualitative Inquiry*, Thousand Oaks, v. 7, n. 1, p. 35-68, 2001.

MARTÍN; Luisa; GÓMEZ, Concepción. **El género del poder: el estilo femenino en las organizaciones laborales.** Victoria Gazte: EMAKUNDE Instituto Vasco de la Mujer / Fondo Social Europeo, 2004.

MARTINO, Wayne; PALLOTTA-CHIAROLLI, Maria. **So What's a Boy?** addressing issues of Masculinity and Schooling. Maidenhead, Philadelphia: Open University, 2003.

MORGAN David, Aprender a ser hombre: problemas y contradicciones de la experiencia masculina. In: LUKE, C. **Feminismos y pedagogía en la vida cotidiana.** Madrid: Morata, 1999. p. 106 -116.

OLAVARRÍA, José. Modelos de masculinidad y desigualdad de género. In: LOMAS, C. **Los chicos también lloran: Identidad masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación.** Barcelona: Paidós, 2004. p. 45-63.

PESCADOR, Erick. Masculinidades y adolescencia. In: LOMAS, C. **Los chicos también lloran: identidad masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación.** Barcelona: Paidós, 2004. p. 113-146.

PRONGER, Brian. **The arena of masculinity: sports, homosexuality and the meaning of sex.** New York: St. Martin's, 1990.

SALISBURY, Jonathan; JACKSON, David. **Challenging macho values: practical ways of working with adolescent boys.** London: Falmer Press, 1997.

SEIDLER, Víctor. **La sinrazón de la masculinidad, masculinidad y teoría social.** Barcelona: Paidós, 2000.

\_\_\_\_\_. Transformando las masculinidades. In: LOMAS, C. **Los chicos también lloran: identidad masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación**. Barcelona: Paidós, 2004. p. 205-212.

STRONACH, Ian; GARRAT, Dean; PEARCE, Cathie; PIPER, Heather. Reflexivity, the Picturing of Selves, the Forging of Method. **Qualitative Inquiry**, Thousand Oaks, v. 13, n. 02, p. 179-203, 2007.

SUBIRATS, Marina. Género y Escuela. In: LOMAS, C. **¿Iguales o diferentes?**, género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Barcelona: Paidós, 2003. p. 19-32.

TORO, Josep. **El cuerpo como delito: anorexia, bulimia, cultura y sociedad**. Barcelona: Ariel Ciencia, 1999.

VICENTE, José Miguel. El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia. **Revista Ibero-Americana de Educación**, Madrid, v. 39, sep./dic., p. 53-72, 2005.

VIDIELLA, Judit. El deporte y la actividad física como mediadores de modelos corporales: género y sexualidad en el aprendizaje de las masculinidades. **Revista Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires n. 9, p. 81-101, 2007.

#### Agradecimientos:

Queremos hacer constar la ayuda recibida de la Agrupación de Investigación en Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, para la realización de este artículo.

Recebido em: 26.07.2010

Aprovado em: 20.08.2010