

Deporte y construcción de las relaciones de género

Sports and the construction of gender relationships

Carmen Diez Mintegui

Departamento de Filosofía de los Valores y Antropología Social. Universidad del País Vasco.

RESUMEN

Bajo la denominación «mundo del deporte» encontramos un sistema abierto y cambiante que puede ser analizado en sus múltiples aspectos. Su conocimiento se presenta clave para entender la complejidad de la sociedad actual. Desde la antropología de la antropología feminista, este artículo destaca la importancia que, en la socialización de la infancia y la juventud, tiene la existencia de una potente organización institucional de fútbol guipuzcoano. Se define esta estructura como un espacio de iniciación masculina, ligado a valores positivos relacionados con lo público, la actividad, el éxito y el dominio social.

ABSTRACT

Under the denomination of the «world of sports», we find an open and changing system which can be analyzed in multiple aspects. Its knowledge is presented as a key to the understanding of the complexity of modern society. From the perspective of the anthropology of feminist anthropology, this article highlights the importance that the existence of a potent institutional football organization in Guipuzcoa has for the socialization of childhood and of youth. This structure is defined as a masculine initiation space, bound to positive values related with public life, activity, success and social domination.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

deporte y sexo | relaciones de género | antropología feminista | socialización | sports and sex | gender relationship | feminist anthropology | socialization

Cuando hablamos de masculinidad y de feminidad (1) no hablamos de categorías fijas y universales, sino de conceptos y/o ideas que se construyen, entretienen y cambian en el proceso dinámico que constituye la vida social. Para analizar esas construcciones y su articulación, la antropología feminista ha incorporado el género como categoría de análisis, considerándolo como «principio de la vida social humana» (Moore 1991), y ha avanzado en el conocimiento de la forma en que se construyen las relaciones o sistemas de género, es decir, cómo deben ser y comportarse las mujeres y los hombres en marcos culturales concretos. Este avance constituye la contribución principal de dicha antropología feminista a la antropología social y cultural en particular y al conocimiento en general. La investigación que subyace en la base de este artículo, se enmarca en un proyecto investigador que comenzó en el año 1981 en la Universidad del País Vasco. A lo largo de estos años, hemos tratado de ampliar el conocimiento de la realidad social vasca y el lugar que las mujeres ocupan en ella, siempre desde la consideración de las relaciones de género. A través del análisis de la forma en que se manifiestan esas relaciones de género, y del papel que la socialización tiene en la creación de identidades genéricas (Valle *et al.* 1985; Valle 1987, 1991; Diez 1993; Esteban 1994), así como de la relación que el colectivo femenino sigue manteniendo con el poder y el protagonismo sociales, he ido objetivando la complejidad de la práctica deportiva y su relevancia en la estructura social.

La evidencia de la importancia que el mundo del deporte, como práctica y espectáculo, tiene en la sociedad actual --reconociendo la complejidad y dificultad de su definición y acotación, al considerarlo como un «sistema abierto» y «cambiante» (García Ferrando 1990)--, es patente cuando se afirma que «el conocimiento del deporte es la llave para el conocimiento de la sociedad» (Elías 1994: 25). Así, el fútbol, como cualquier otro deporte colectivo que se practique en la actualidad, resume una visión coherente con

el mundo contemporáneo: el valor del trabajo en equipo, la solidaridad, la división del trabajo entre los jugadores, la planificación colectiva, y donde, además, a imagen de la sociedad industrial, se exaltan los méritos de las figuras, los resultados y la competición entre iguales (Bromberger 1995).

El mundo del deporte y más concretamente la forma como se organiza la práctica del fútbol infantil y juvenil en Guipúzcoa, presenta una estructuración basada en una clara dicotomía en base al sexo de niñas y niños. Esta configuración, muestra la «naturalidad» con que socialmente se acepta, de forma inconsciente, la existencia de organizaciones que constituyen y transmiten contenidos sexistas en las relaciones sociales. Así, este artículo no aborda aspectos asociados al mundo del fútbol, bien como espectáculo, espacio simbólico, catalizador de identidades o generador de violencia, sino que trata de poner en evidencia el hecho de que en nuestra sociedad, ese mundo actúa de referencia y legitimación para el mantenimiento de un espacio --que forma parte de la estructura social-- donde los varones reciben una socialización específica, que está ligada a valores relacionados al éxito y el protagonismo sociales.

Para mejor comprender la estructura y características que presenta el fútbol infantil y juvenil guipuzcoano, voy a exponer --de forma muy esquemática-- la articulación que se establece en la relación entre juego y deporte y su importancia en la socialización temprana, así como algunos planteamientos que han abordado --desde una perspectiva crítica-- el estudio de los deportes modernos.

Aprender a vivir jugando

La antropología cuenta con una larga tradición centrada en el análisis de la socialización temprana y ha mostrado cómo en muchas culturas (Godelier 1986; Bateson 1990), a los varones se los inicia en marcos de referencia más amplios que a las mujeres, tanto en el terreno de distintas habilidades, como en la movilidad física y ritos iniciáticos. Estas referencias les enseñan a romper con la continuidad que constituye el mundo doméstico, así como a marcar distancias y experiencias de lo que supone la jerarquización, y suelen estar, generalmente, acompañadas de sensaciones gratificantes (Valle 1993). Se ha recalcado también la importancia que para los varones tienen «los grupos de edad en los que compiten y a través de los cuales adquieren su identidad pública» (*ibíd.*: 149).

Aunque sabemos que a través del proceso de socialización nos «hacemos» tanto mujeres como hombres, se ha observado en muchas culturas que el proceso de hacerse mujer aparece más próximo a la esencialización «como si la femineidad fuese natural» (Badinter 1993), mientras hay que «invertir» un esfuerzo suplementario en hacer a un hombre «un hombre, uno de verdad» (*ibíd.*: 18). En este sentido, por ejemplo, contrasta la energía que la sociedad Baruya invierte en «la fabricación de un hombre o de una mujer aptos para el matrimonio»: diez años frente a quince días; la continuidad en la vida de las mujeres, frente al rompimiento con lo doméstico que aparece en la vida de los hombres (Godelier 1986).

Como mamíferos inmaduros, los seres humanos dependemos de pautas extrasomáticas de comportamiento, siendo necesario un proceso prolongado de aprendizaje; en este aprendizaje los juegos tienen un papel importante (Blanchard y Chesca 1986; Geertz 1988). El mundo que constituyen los juegos infantiles es un espacio interesante para su observación, ya que esa experiencia, social e individual, está en estrecha relación con la creación de identidades genéricas y con el desarrollo de una serie de actitudes que permiten familiarizarse con las claves y experiencias que serán necesarias para la interrelación social y humana.

Así, una parte importante de la infancia y adolescencia son los juegos; éstos, a la vez que van marcando etapas del desarrollo físico, actúan como marcadores de la individualidad y de la vivencia social. Fernández McClintock (1974) ha mostrado cómo a través de la conversión metafórica en distintos animales --a la que tanto los niños fang del Africa, como los de la montaña asturiana recurren en sus juegos--, ponen en práctica un método primitivo de adquirir identidad, que además ayudará a establecer

la estructura social de los grupos y situará a los sujetos en un espacio cualitativo. Curiosamente, esta transformación metafórica en animales es también práctica común en el deporte, bien para distinguir estereotipos de jugadores dentro de un equipo: «bueyes» y «gacelas» en el rugby (Darbon 1995), bien aplicado a todo el equipo: los «leones» del Athletic.

Vemos pues que la clase de juegos, el momento en el que se accede a ellos, el significado de sus símbolos, constituye un importante tema de estudio en el proceso educativo y social de la infancia, coincidiendo diferentes autores en que «el juego es social desde el principio» y sirve para orientar al sujeto «hacia su propia conducta» (Linaza y Maldonado 1987; Smith 1983).

En la sociedad occidental, ya desde la época preescolar, época de los juegos simbólicos colectivos, aparecen diferencias entre «juegos de niñas» y «juegos de niños». Las niñas suelen elegir temas como «las mamás», «las maestras» o «las peluqueras», roles sociales de los que tienen una experiencia directa, mientras los niños prefieren jugar a «indios y vaqueros», «Supermán» o «Tarzán» (Linaza y Maldonado 1987: 33-38), y se recalca que, independientemente de la realidad cercana que rodee a las niñas, incluso si éstas se mueven en un ambiente progresista «la mayoría de las niñas de esta edad sigue entendiendo el rol social de la mujer en torno a la casa y a algunas profesiones típicamente 'femeninas'», mientras que los niños «al utilizar personajes fantásticos o de épocas y lugares remotos, quizás estén expresando atributos de poder y de aventura que confieren específicamente al varón» (*ibíd.*: 34).

Esta percepción generizada del mundo exterior tiene fuentes diversas de retroalimentación. Una mayoría de los juegos y juguetes --a excepción de los educativos-- están expresamente destinados a niños o a niñas. La lucha que durante los años ochenta mantuvo el Movimiento Feminista y distintos sectores progresistas para eliminar ese sesgo, parece ha quedado atrás. Tanto la propaganda de los grandes centros comerciales y de la televisión, como la actitud de los vendedores y vendedoras, está marcada por la diferenciación en función de los/las destinatarios/as.

En el citado estudio de Linaza y Maldonado (1987), se parte de una visión crítica del planteamiento de Piaget y los juegos motores, simbólicos y de reglas, se presentan como etapas sucesivas de un desarrollo ligado a la adquisición del conocimiento y al desarrollo moral. Como base de la investigación, los autores han observado la evolución de la práctica del fútbol escolar en niños de 6-7 hasta los 14-15 años --es decir, durante la época de la educación general básica--, señalando que la elección del fútbol no supone que otros deportes no presenten las mismas características; sin embargo, precisan, y es este aspecto el que quiero recalcar, por la importancia que, según mi opinión, tiene la relevancia social, el fútbol tiene ciertos aspectos particulares: «la presión social que ejerce sobre los niños, el hecho de que se trate de un deporte adulto «serio», y sobre el que reciben un bombardeo continuo de los medios de comunicación,... la facilidad con que se adapta a cualquier terreno y situación,... y la complejidad que presenta como sistema de reglas, que mantiene suficiente desafío intelectual y motor, junto al atractivo de practicarlo en grupo» (*ibíd.*: 179-183). Por supuesto, en este estudio se confirma la estrecha relación y articulación que aparece entre juego y deporte y la importancia que tiene en la socialización de los niños y jóvenes.

Por otro lado, al observar el comportamiento infantil desde la perspectiva de la coeducación, se señala también que es en el mundo de los juegos donde se observa una mayor separación entre niñas y niños, recalcando que, dentro de los juegos, «los deportes constituyen la actividad en la que se produce una mayor separación de ambos grupos sexuales» (Subirats y Brullet 1988: 67). Por regla general, se observa que este comportamiento diferenciado suele ser atribuido --por gran parte de las y los enseñantes-- a características de la constitución de niñas y niños: «las chicas no aguantan nada... al correr enseguida se cansan y protestan», «las chicas son muy torpes, se asustan de cualquier cosa», «no se si seré capaz de enseñar esto a las chicas, los chicos, sin embargo, aprenderán enseguida» (2) (Fernández 1993: II). Algunas autoras hacen hincapié en que, si bien sería deseable una actitud más motivada en las niñas, no se descalifica, y también se atribuye a su forma de ser, el que los chicos tengan un comportamiento y respuesta limitado en los juegos y ejercicios de relajación o gimnásticos que requieren ritmo, flexibilidad y agilidad.

Desde una perspectiva distinta a las dos anteriores, la relación y articulación entre juego y deporte es también puesta de manifiesto en la antropología del deporte, al tratar de encontrar una definición de juego que pueda ser aplicada transculturalmente y con ello resolver el dilema de la propia definición del deporte (Blanchard y Chesca 1986). A través del análisis de distintas propuestas de definición del juego, se plantea que la confusión en el intento de su definición, debe explicarse en base al carácter paradójico de esa actividad. Siguiendo a Gregory Bateson (1985), quien propuso que el mensaje metacomunicativo implícito en el juego hace que cualquier actividad puede presentar dichas características de «juego», llegan a la conclusión de que «el comportamiento humano posee a la vez las dimensiones de trabajo y ocio, y de juego y no juego» (*ibíd.*: 31) y que, igualmente, «el deporte puede adoptar varias formas diferentes que reflejan las diferentes combinaciones de trabajo, ocio, distracciones, juego y no juego» (*ibíd.*: 33). Esta ambigüedad y la combinación de características que presenta la actividad deportiva la convierten, en mi opinión, en un importante instrumento de socialización.

La reproducción de la masculinidad en la sociedad industrial

Desde distintas perspectivas, el mundo del deporte --en la sociedad occidental actual-- aparece estrechamente relacionado con el mantenimiento de una sociedad dicotómica en relación al sexo. Las críticas al deporte como espacio reproductor de un modelo de masculinidad prepotente (Sage 1990; Messner y Sabo (eds.) 1990; Messner 1992); la importancia de su influencia en el aumento de la violencia masculina y en la sociedad en general (Miedzian 1995), o el papel que como espacio iniciático cumple en la configuración de una identidad masculina que rechaza los valores considerados «femeninos» y un papel más activo en la vida afectiva y familiar (Badinter 1993), hacen del deporte --contextualizado en marcos sociales concretos-- un objeto de estudio amplio y complejo, en el camino de ir analizando los obstáculos que retrasan la consolidación de una sociedad más igualitaria.

La actual sociología del deporte sitúa el nacimiento de los deportes modernos en el siglo XIX y, si bien, en un principio, fue un intento de revivir el espíritu y los ideales de la antigüedad clásica, muy pronto los deportes se transformaron en un fenómeno nuevo ligado a la revolución industrial y urbana; por ello, dicen, hay que «dejar de considerar el deporte como un hecho natural» y abordar su estudio definiendo su génesis, su desarrollo y su difusión en las sociedades contemporáneas y siempre ligado a otros aspectos sociales (Elias 1986; Sage 1990; Messner y Sabo 1990).

Es en la confluencia de la sociología y el feminismo crítico (Sage 1990; Messner y Sabo (Eds) 1990; Messner 1992), a partir de los años ochenta y en los países anglosajones, donde han surgido nuevos planteamientos de análisis que incorporan la clase social, la procedencia étnica y el género como categorías de análisis y dónde se muestran las formas de opresión presentes y que se generan a través de la práctica y expansión del deporte en la sociedad actual.

Siguiendo a Sandra Harding (1986), se abandonan algunos de los planteamientos teóricos del marxismo y el feminismo ilustrados que, de un modo reduccionista, planteaban como únicas categorías explicativas la clase o el género, y se propone una aproximación más global, operativizando en el análisis los conceptos de género, clase social y grupo étnico; este planteamiento permite abordar cualquier institución social, en este caso el deporte, en un contexto histórico determinado. Desde esta perspectiva, distintos autores coinciden en señalar que, probablemente, durante la época de la Revolución Industrial y los años que siguieron, la dinámica imperante en el desarrollo de la organización del deporte fue la derivada de una praxis social determinada por las consideraciones de clase social; sin embargo, durante los años sesenta, en los Estados Unidos, las relaciones raciales estuvieron en un primer plano en el desarrollo de las políticas del deporte y a partir de los años setenta, es el género la dinámica que promueve el significado del deporte. El que uno de estos aspectos haya tenido mayor influencia en un momento, no significa que los otros no hayan estado también presentes.

Desde esta aproximación dinámica, destaca la importancia del contexto general en el que surgen las

prácticas del deporte moderno: el contexto de consolidación de la sociedad capitalista, de una sociedad que justifica, en base a la explicación de diferencias consideradas naturales --clase, raza, sexo--, las desigualdades sociales. En ese contexto, la educación física se impulsó principalmente en el ámbito escolar siguiendo el modelo inglés «racional, organizado y codificado» (3) y al servicio de distintos intereses. Así, en Francia, se reforzó el nexo entre escuela y nación, desde una concepción militarizada de la ciudadanía (Arnaud 1991); en Inglaterra, los objetivos fueron la preparación de chicos que un día administrarían el Imperio y la extensión de su sistema escolar a las colonias, en espera que las clase medias adoptaran los valores y ética británicas y ello ayudara a consolidar el control colonial (Messner 1992).

También, desde esta perspectiva crítica, M. Messner (1992) ha analizado los fenómenos que concurrieron en los Estados Unidos a finales del siglo XIX y primeras décadas del XX, época de cambio y crisis en las relaciones de poder entre los sexos, en la que destaca la consolidación del modelo burgués: creación de esferas separadas --publica/privada-- y del hombre como proveedor del salario familiar. Esta nueva organización alejó al hombre del ámbito familiar --pasaba menos tiempo en él-- y la educación de los niños pasó casi exclusivamente a manos de las mujeres, tanto en casa, como en las escuelas, algo que suscitó el miedo a que los hombres se volvieran «blandos» y demasiado «femeninos» (4). Se destaca igualmente la aparición, en la misma época, de otro importante factor: el movimiento de mujeres que dará paso a un nuevo tipo de mujer «una Nueva Mujer independiente, con educación superior y económicamente autónoma» (5) (*ibíd.*: 14), que repudió el culto a la «verdadera feminidad» y cuya legitimación fue amargamente debatida por mujeres y hombres durante la primera mitad de este siglo.

En ese marco complejo apareció, según estos autores, la expansión e institucionalización, en el contexto norteamericano, de deportes con un fuerte contenido de violencia: combates de boxeo y rugby, con la consiguiente exaltación de la masculinidad; paralelamente, en dicho marco complejo surgió, y tuvo un importante crecimiento, el «feminismo atlético», crecimiento que fue rápidamente contestado por una virulenta oposición surgida, principalmente, del discurso médico. Resumiendo, desde esta perspectiva crítica la institución social que es el deporte se describe como una «institución homosocial que sirve para contraatacar el miedo a una feminización de los hombres en la nueva sociedad industrial» (6) (Messner 1992: 14).

No entraré aquí a analizar la prácticamente nula participación en los deportes de las mujeres --hasta épocas muy recientes y todavía hoy de forma muy minoritaria--, tanto en el ámbito vasco como en el del Estado Español; sin embargo, si quiero destacar, que ese diferente entrenamiento se refleja de forma inmediata en la manera en que se mueven y actúan las niñas y los niños desde la infancia. Así, al observar su comportamiento y movilidad en la enseñanza mixta, distintos estudios destacan la falta de protagonismo en las niñas; los análisis en la zona catalana (Subirats y Brullet 1988) y vasca (Fernández 1993; Urruzola 1993) coinciden. En la ocupación del espacio, tanto el de la clase como el de los juegos, se ve que los niños «ocupan el centro del espacio común, mientras las niñas suelen jugar en espacios laterales y más reducidos», en realidad, señalan, las niñas no ocupan el espacio «sino que lo cruzan para dirigirse a algún punto concreto» (Subirats y Brullet 1988: 66).

Esta forma de actuar se reflejará más tarde en otras esferas sociales. Creo que las palabras, muy significativas, de una responsable institucional, reflejan perfectamente esta situación: «es que ¡claro! para poner también hay que ser educado a saber poner; es que es un poquito complicado, pero yo sí creo, hombre, eso se ve en los críos y en las chavalas; hoy por hoy una chavala será absolutamente aplicada, la más dulce de este mundo, lo que quieras, pero un chaval puede ser todo eso pero tiene un elemento que es el de la osadía, la travesura, el riesgo, que no tenemos las mujeres. Entonces lo que te sale es: el niño será menos inteligente, menos aplicado, pero tiene un saber moverse que las chavalas no tienen» (7).

A partir de esta observación, es importante detenerse en un elemento central y básico que está directamente relacionado con las características de la sociedad occidental actual, se trata de «las relaciones de protagonismo y centralidad que configuran a las niñas/niños» (Valle 1991:92), aspecto que

tendrá consecuencias a lo largo de la vida, ya que ser protagonista es «exhibir la propia identidad con lo que nos gusta y nos desagradan. Es poner y recibir límites. Es enfrentarse a aceptaciones y rechazos... pero, sobre todo, ser protagonista significa tomar posesión de un espacio público, y eso muchas mujeres lo siguen viviendo inconscientemente como una gran transgresión» (Coria 1993: 65). En este sentido, se constata que el hecho de haber ganado espacios en el mundo laboral extradoméstico, no supone un reconocimiento y legitimación de dicha ocupación y sigue viéndose como una transgresión del «orden natural», ya que la independencia económica no significa «garantía de autonomía» (Coria 1991) y el acceso al empleo, sólo si está rodeado de un contexto reivindicativo, supone una posibilidad de cambio en el sistema de valores de las mujeres y de la sociedad en general (Diez 1993).

Aprender a ser protagonista es un aprendizaje que requiere de un espacio y de ocasiones para su práctica. Veremos ahora cómo en la práctica del fútbol infantil y juvenil en Guipúzcoa, ese espacio ha servido (el primer campeonato se organizó en el año 1911 y no ha tenido interrupción hasta la actualidad) y sigue sirviendo como escenario para la preparación de gran número de jóvenes, reproduciendo un modelo masculino ligado a lo público, a la actividad, al éxito y al dominio social.

Actividad deportiva y ritual: protagonismo y centralidad

La estructura del fútbol en Guipúzcoa y la forma en que los chicos y jóvenes participan en ella (8), permite su definición como un espacio de iniciación masculina, un espacio en el que aparecen diferentes momentos rituales, y que puede ser definido como una institución social que reproduce la masculinidad a través de la ritualización de la actividad (Sabo y Panepinto 1990).

Cuando cada temporada un grupo de niños de ocho años entra en ese mundo masculino, tiene por delante un camino, en el tiempo y en el espacio, que deberá superar. En los entrenamientos, y especialmente en cada partido, el niño o el joven es observado y convertido en protagonista y elemento central por una serie de adultos, familiares, responsables de los centros escolares y de los clubs deportivos, público en general y de los famosos «ojeadores» (9). Desde las bandas, estas personas siguen atentamente el juego, aplauden y animan constantemente: «la banda es muy importante y la controlas muy bien, sabes quién te está mirando; los días que has hecho 'buenas jugadas' y sobre todo 'si has metido algún gol', eso no se olvida nunca y tampoco quién vio ese partido» (10). Este protagonismo y centralidad alcanza mayores niveles, por parte de los técnicos, padres y público en general, en el caso de niños que tienen especial destreza y posibilidades.

El equipo de la Real Sociedad, equipo de la capital, se convirtió en el equipo de Guipúzcoa a partir de la segunda mitad de los años sesenta, al poner en práctica una política de fútbol de cantera basado en la relación establecida con ciento veinte clubs guipuzcoanos, número que supone la práctica totalidad de los mismos; la Real Sociedad es el equipo cercano y lejano, situado en la cúspide de una pirámide escalonada en la que participan numerosos equipos --unos cuatrocientos a partir de la categoría infantil--, un engranaje que cualquier muchacho puede ir escalando, bien en su propio club, si éste tiene equipos en distintas categorías, o bien cuando es fichado por un club más potente.

En ese entramado que configura el fútbol guipuzcoano intervienen la práctica totalidad de los clubs --con sección de fútbol-- de la capital y de los municipios más importantes de la provincia, además de la Federación Guipuzcoana de Fútbol, del Departamento de Cultura y Deporte de la Diputación Foral de Guipúzcoa y de la inmensa mayoría de los centros escolares. Los niños y jóvenes participan en esta estructura que los prepara para la vida adulta, para la asimilación del éxito y el fracaso, a través de esa conjunción compleja, mezcla de juego, trabajo, ocio y deporte que está presente en el fútbol.

La participación en este entramado, que está configurado por los sectores que representan el prestigio social, se hace en base a la organización por grupos de edad y por adscripción a una escuela o club. Las categorías oficiales --por grupos de edad y en los varones--, presentan las siguientes divisiones: *benjamín*

(niños de 8 y 9 años); *alevín* (niños de 10 y 11 años); *infantil* (niños de 12 13 y 14 años); *cadete* (jóvenes de 15 y 16 años); y *juvenil* (jóvenes de 17 y 18 años). A comienzos de los años ochenta, la Federación Guipuzcoana incluyó la participación femenina con una única categoría: Fútbol Femenino, para todas las jóvenes que tengan cumplidos los 13 años.

Es importante señalar, al objeto de tener una idea del volumen de participación que se da en este deporte, que tanto en la categoría de cadete como en la de juvenil, participan en torno al 26% de la totalidad de los jóvenes guipuzcoanos de las edades correspondientes. Para esas edades se han decantado ya las posibilidades que un niño tiene de llegar a ser una figura. En el camino han ido quedando muchos de los que no reúnen las mínimas aptitudes requeridas para este deporte; vemos, por ejemplo, que en la temporada 1994/95 se dieron los siguientes índices de participación en Guipúzcoa: categoría benjamín masculina 84%, femenina 59%; categoría alevín masculina 50%, femenina 11%; categoría infantil masculina 30%, femenina 2%. Los que continúan en las competiciones a partir de los catorce años son jugadores catalogados ya como buenos, mediocres o incluso «malos», con una gran afición por el fútbol y que encuentran, tanto en su seguimiento como en su práctica, la fuente de sus emociones más significativas.

Superar cada una de las categorías supone que cada temporada se ha participado en muchos entrenamientos y en una serie de encuentros que irán situando al propio equipo en relación con los demás. Cada partido de fin de semana es una actividad ritualizada, donde salir «ganador» será el objetivo y «aceptar» la derrota una forma de aprendizaje; llegar a una final y quedar campeones es algo que el niño o el joven nunca olvidará. Cada año, a finales de mayo, las finales de la playa de La Concha son una fiesta ritual que reúne a los «mejores» jugadores, a las autoridades deportivas de diferentes organismos y a las figuras futbolísticas de La Real Sociedad, junto a familiares, numeroso público y medios de comunicación que acuden a contemplar los encuentros.

En el espacio de análisis que representa el entramado en el que niños y jóvenes juegan al fútbol, lo personal y lo general interactúan desde tres planos interrelacionados: *trascendencia social*, *mundo de las emociones* y *ritualización de la fuerza y de la habilidad*. Esto significa que gran número de niños y jóvenes participan en actividades que tienen en la actualidad una gran importancia social; que esas actividades presentan una ritualización puntual, periódica y pública que, por último, están ligadas a un espacio de emociones relacionadas con un mundo exterior conectado con múltiples elementos que, hay que insistir en ello, gozan de un valor muy positivo en la sociedad actual.

Esta ritualización de la acción tiene distintos niveles que integran tiempo y espacio, y presenta elementos que son comunes a los rituales de masculinidad de las sociedades dominadas por los hombres: relaciones hombre adulto/muchacho, conformidad y control, aislamiento social, aceptación de la autoridad masculina y dolor (Sabo y Panepinto 1990), elementos que son transferidos en la actividad que representan los partidos que se disputan con otros equipos y en la cotidianidad de los entrenamientos.

La relación hombre/niño-muchacho en el mundo del fútbol aparece en dos niveles diferenciados; uno, muy directo, representado en la figura de los entrenadores; el segundo, en el papel de «oficiantes» que representan los jugadores de equipos superiores, especialmente los de la Real Sociedad y otros equipos importantes de la Primera División de Fútbol. Los jugadores famosos, convertidos en ídolos, son referencias y modelos que los niños siguen atentamente, directamente o a través de la televisión; más tarde, reproducirán con exactitud, en sus propios partidos, tanto las jugadas futbolísticas como los gestos de alegría al marcar un gol, o los de tristeza y abatimiento al cometer un fallo.

Por otro lado, el entrenador es una figura directa que pasa muchas horas con ellos, preparándolos y dirigiendo los encuentros. Un mismo entrenador puede pasar varios años con un mismo grupo de niños, convirtiéndose en un elemento central en la vida de éstos; además de introducirlos en el juego, los entrenadores tienen una gran influencia en otras facetas de la vida cotidiana: estudios, alimentación, comportamiento en clase y en casa.

Los entrenadores utilizan distintas tácticas para asegurar la conformidad y el control de los jugadores; en ocasiones se muestran como uno más del grupo y utilizan la persuasión, utilizando la metáfora del «bloque unido» en el que cada uno tiene un cometido que cumplir; otras veces utilizan su autoridad y lanzan duras críticas e incluso insultos al conjunto del equipo o a un jugador por no haber seguido sus instrucciones; en muchas ocasiones se utiliza el ridículo para descalificar una forma de jugar y para ello se recurre, significativamente, al sexo femenino; alusiones como «parecéis señoritas» o «jugáis como las niñas» suelen ser relativamente frecuentes. En la vida deportiva de niños y jóvenes, distintas personalidades, a través de la figura de los entrenadores --tanto los propios como los de otros equipos-- les ofrecen formas de actuación diferenciadas de conseguir el mismo objetivo: *participar, luchar, competir y, a ser posible, ganar*.

Una de las formas de aislamiento social es la segregación sexual; entrar en un equipo no significa abandonar, como sucedía en viejas sociedades, el mundo familiar y el contacto con la madre y hermanas o con otras compañeras de clase; sin embargo, el equipo y el mundo del fútbol en el que los niños penetran es un mundo masculino donde las mujeres no tienen espacio real ni simbólico. De esta manera, se produce una clara ruptura con el mundo doméstico y se penetra en un nuevo espacio que está conectado con una experiencia que en el momento actual presenta características de mundialización y relevancia social (11). Así, el mundo masculino que es el fútbol, representa la autoridad masculina y un orden jerárquico extensivo a la vida social.

El dolor físico, es decir, superar una serie de pruebas físicas que conllevan cierto sufrimiento, es también algo compartido por los niños y jóvenes que juegan al fútbol. Como en los rituales masculinos de sociedades que se considerarían «primitivas» y en la educación religiosa que hemos recibido y sigue presente en nuestra cultura, a través del dominio del cuerpo, del sufrimiento, se consigue un tipo de dominio de la mente. El propio contexto del juego presenta ciertas características que hay que superar; los niños, desde los ocho años, juegan al aire libre y en Guipúzcoa los inviernos pueden ser muy duros; en la memoria de niños y jóvenes quedan como recuerdo algunos partidos especiales por haber jugado con temperaturas bajo cero y con la arena de la playa completamente helada, o bajo trombas de agua. Por otro lado, la superación personal es un mensaje que los entrenadores y los padres, transmiten constantemente: «para ser un hombre, hay que sufrir».

A modo de final, pero no de cierre

Distintas corrientes feministas, principalmente en el mundo anglosajón, han hecho del deporte un objeto de análisis por la importancia de esta institución en la vida social. Desde el feminismo liberal, al defender para las mujeres los mismos derechos que para los hombres, se hace hincapié en el derecho individual de la mujer a participar en el deporte. Sin embargo, tanto el feminismo radical como el socialista, son muy críticos con el énfasis en el derecho individual si paralelamente no existe una crítica hacia una estructura social que es fruto del sistema capitalista y patriarcal. Para estas últimas corrientes, es evidente que «las formas dominantes que el deporte presenta sirven para excluir a las mujeres de la vida pública y contribuyen a la construcción (y a la naturalización ideológica) de la subordinación de las mujeres dentro de la vida doméstica y la maternidad» (Messner y Sabo 1990: 4).

En las dos últimas décadas, la actividad del feminismo liberal en los Estados Unidos ha conseguido un importante incremento (4% en 1972, 26% en 1987) de la práctica deportiva y la participación atlética femenina en edades escolares. Se argumenta que si la participación en los deportes prepara a los hombres para su participación en la vida pública, la participación femenina tendrá consecuencias en otras áreas del ámbito público.

Es evidente que el deporte, por efecto o por defecto, ocupa un lugar importante en la socialización de las y los jóvenes y en las actitudes que adoptan y adoptarán en la sociedad. Algunas niñas y jóvenes juegan ya al fútbol o en otros deportes de equipo; aunque su incorporación es reducida y sus referencias

simbólicas y perspectivas para el futuro sean muy distintas de las de los niños, es indudable que su mundo de emociones y la posibilidad de ser protagonistas y dejar de vivir «en función de los demás» (Valle *et al.* 1985) se verán reforzadas con estas actividades públicas, aunque será necesario seguir luchando por cambiar el sistema social.

El campo de investigación se presenta amplio y complejo y variados serán los modelos de relaciones de género que se propongan; en cualquier caso, el tema requiere un espacio al ser parte importante de la educación infantil y juvenil y de la construcción de las relaciones de género presentes y futuras.

Notas

1. Análisis realizado en el marco del proyecto de investigación *Procesos de cambio en la sociedad y la cultura vasca. Ejes y articulaciones de los sistemas y relaciones de género* (Universidad del País Vasco, 115.230 - HB 170/94).

2. «Neskek ez dute ezer jasaten... korrika egiterakoan, berehala nekatu egiten dira eta protesta egiten dute», «neskak oso traketsak dira, edozein gauzaren beldur dira...», «ez dakit gai hau neskeei irakasteko kapaz izango naizen; mutilek, aldiz, berehala ikasiko dute».

3. *Voz deporte* de la enciclopedia Larousse.

4. A este miedo atribuyen algunos analistas la aparición de instituciones como la de los *boy scouts*, creada en 1910, para inculcar en los chicos la «verdadera masculinidad», a través de los hombres.

5. «The single, highly educated, economically autonomus New Woman.»

6. «Homosocial institution which served to counter men's fears of feminization in the new industrial society.»

7. Entrevista a Esther Larrañaga, diputada de cultura de la Diputación Foral de Guipúzcoa; impulsó --en el año 1989-- la campaña *Mujer atrévete*, en la que se trataba de animar a las jóvenes --sin mucho éxito-- a tomar cursos de enseñanza no reglada para profesiones que todavía se consideran masculinas.

8. Agradezco profundamente a Rafa Nogal --coordinador y entrenador de deportes del Colegio Inglés San Patricio--, Mikel Jauregi, Iñaki Iparraguirre e Igor Etxeberria --exjugadores y entrenadores de la Ikastola Ibai y del Colegio Santa Teresa--, Josetxo Mendiluce --entrenador y técnico de fútbol--, Luis M^a Lafaja --organizador durante más de treinta años de los torneos playeros de la Playa de la Concha--, Juan Martín Errasti --técnico de la Federación Guipuzcoana de Fútbol-- y Enrique Cifuentes e Iñigo Etxeberria --jugadores y aficionados--, la valiosa y paciente colaboración que me han prestado.

9. Personas enviadas por los clubs para observar los partidos y captar posibles «buenos» jugadores. Estos aparecen ya en la categoría «benjamín», aunque, por ejemplo, la Real Sociedad comienza la captación de «promesas» en la categoría «alevín».

10. Palabras de un informante de 23 años que jugó al fútbol en los campeonatos organizados por la Federación Guipuzcona de Fútbol y en la actualidad entrena a niños entre 7 y 9 años, en un colegio privado de Donostia.

11. La posibilidad de participar directamente en campeonatos que en la época estival se organizan en distintos puntos de Europa, con la participación de equipos de distintas partes del mundo, como por ejemplo la *Donosti Cup* que desde hace cinco años se organiza en Donostia, con miles de participantes, son una muestra de la importancia y alcance de esta actividad para el universo infantil.

Bibliografía

Arnaud, P.

1991 *Le militaire, l'écolier, le gymnaste. Naissance d'éducation physique en France (1869-1889)*. Lyon, Press Universitaires de Lyon.

Badinter, E.

1993 *XY La identidad masculina*. Madrid, Alianza.

Bateson, G.

1990 *NAVEN. Un ceremonial Iatmul*. Gijón. Jucar Universidad.

Bateson, G. (et alii)

1987 *La nueva comunicación*. Barcelona, Kairós Psicología.

Blanchard, K. (y A. Chesca)

1986 *Antropología del deporte*. Barcelona, Bellaterra (original en inglés en 1985).

Bromberger, CH. (A. Hayot, y J.-M. Mariottini)

1987 «Allez l'O. M.! Forza Juve! La passion pour le football à Marseille et à Turin», *Terrain*, 8: 8-41.

1995 «De quoi parlent les sports?», *Terrain*, 25: 5-12.

1995 *Le match de football*. París, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Coria, C.

1993 *Los laberintos del éxito*. Barcelona, Paidós.

1991 *El sexo oculto del dinero*. Barcelona, Paidós.

Darbon, S.

1995 «Quand les 'boeufs' jouent avec les 'gazelles'», *Ethnologie Française*, XXV, vol. 1: 113-126.

Diez Mintegui, C.

1993 «Estudio comparativo de las relaciones de género en la comarca Donostialdea y en la Ribera de Navarra, partiendo de la forma diferente de participación de mujeres y hombres en las actividades laborales». Tesis doctoral presentada en la Universidad del País Vasco.

1993 «Kirola», *GEU Emakumeok*, 18. alea. Bilbao, Bizkaiako Emakumeen Asamblada: 37-39.

Elias, N.

1986 «Deporte y violencia», en C. Wright Mills et al., *Materiales de sociología crítica*. Genealogía del Poder. Madrid.

Esteban M. L.

1994 «Relaciones entre feminismo y sistema médico- científico», ponencia presentada en el Curso *Mujeres de ciencia. Pasado y presente*, organizado por el Seminario de Estudios de la Mujer de la Universidad de Granada. Días 6, 7 y 8 de junio.

Fernández, B.

1993 «Heziketa fisikoan, koedukazioaren kontzeptuari buruzko zenbait hausnarketa», *GEU Emakumeok*, 16. alea. Bilbao, Bizkaiako Emakumeen Asanblada. Bilbao (GEUre Gaiak, II y III).

1993 «Propuesta para un tratamiento educativo de la educación física», en *GEU Emakumeok*, 17. alea. Bilbao, Bizkaiako Emakumeen Asanblada: 36-38.

Fernandez McClintock, J.

1974 «Misión de la metáfora en la cultura expresiva» (traducción mimeografiada facilitada por el autor). Original inglés en *Current Anthropology*, vol. 15, nº 2: 119-133.

García Ferrando, M.

1990 *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid, Alianza.

Geertz, C.

1988 *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.

Godelier, M.

1986 *La producción de grandes hombres*. Madrid, Akal (original francés 1982).

Hardin, S.

1986 *The science question in feminism*. New York, Cornell University Press.

Linaza, J. (y A. Maldonado)

1987 *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona, Anthropos.

Messner, M. A.

1992 *Power at play. Sports and the problem of masculinity*. Boston, Beacon Press.

Messner, M. A. (y D. F. Sabo)

1990 *Sport, men, and the gender order*. Illinois, Human Kinetics Books.

Miedzian, M.

1995 *Chicos son, hombres serán*. Madrid, Editorial Horas y Horas.

Moore, H. L.

1991 *Antropología y feminismo*. Madrid, Cátedra (original inglés 1988).

Sabo y Panepinto

1990 «Football ritual and the social reproduction of masculinity», en M. A. Messner y D. F. Sabo, *Sport, men, and the gender order*. Illinois. Human Kinetics Books.

Sage, G. H. (ed.)

1990 *Power and ideology in american sport*. Illinois. Human Kinetics Books.

Valle, T. del

1987 «La mujer en la sociedad y cultura vasca: temas, problemas a explorar e hipótesis esbozadas» en *La mujer y la palabra*. San Sebastián, La Primitiva Casa Baroja: 131-173.

1993 «Mujer y nuevas socializaciones: su relación con el poder y el cambio», *Kobie*, nº 6. Diputación Foral de Vizcaya, Bilbao: 5-16.

Valle, T. del (et alii)

1985 *Mujer vasca. Imagen y realidad*. Barcelona, Anthropos.

Valle, T. del (y C. Sanz Rueda)

1991 *Género y sexualidad*. Madrid, Fundación Universidad/Empresa.

Publicado: 1996-10

