VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultat de Ciències de la Activitat Física i l'Esport

EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE EN PERSONAS TRANS: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA

TESIS DOCTORAL

PROGRAMA DE DOCTORADO 987-122A Educación Física y Deporte

Departamento de Educación Física y Deportiva

Presentada por:

Juan Jorge Fuentes Miguel

Directores:

Dr. José Devís Devís
Dr. Víctor M. Pérez Samaniego
Dr. Andrew C. Sparkes

Valencia, octubre de 2015

EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE EN PERSONAS TRANS: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA

Tesis Doctoral

Juan Jorge Fuentes Miguel

Directores

Dr. José Devís Devís
Dr. Víctor M. Pérez Samaniego
Dr. Andrew C. Sparkes

Este trabajo ha sido presentado el 29 de octubre de 2015 en el Departamento de Educación Física y Deportiva de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universitat de València.

Firma:

Juan Jorge Fuentes Miguel

JOSÉ DEVÍS DEVÍS, DOCTOR EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN POR LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA,

VÍCTOR MANUEL PÉREZ SAMANIEGO, DOCTOR EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN POR LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, y

ANDREW C. SPARKES, PhD POR LA UNIVERSIDAD DE LOUGHBOROUGH (REINO UNIDO).

CERTIFICAN:

Que DON JUAN JORGE FUENTES MIGUEL ha trabajado bajo nuestra dirección en este Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universitat de València, habiendo obtenido y estudiado personalmente el material de su tesis doctoral como compendio de publicaciones titulada EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE EN PERSONAS TRANS: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA.

Dicho estudio ha sido terminado el jueves 29 de octubre de 2015, con todo aprovechamiento, habiendo revisado los que suscriben la presente tesis doctoral y estando conforme con su presentación para ser juzgada.

Valencia, 29 de octubre de 2015

Fdo.: José Devís Devís Fdo.: Víctor M. Pérez Samaniego Fdo.: Andrew C. Sparkes

A Pepe y Jorge

My body is a map
I am the cartographer
Desire, my language
I find myself

Anna Camilleri, *Boys like her*

Truths and Lies

I have been told
that I am a figment
of my own imagination,
that what I am cannot be,
that my truths are lies
and their lies are truths.
But I know that I am
and that my truths are not lies
and their lies are not truths.
They may keep me
outside the boundaries
of their imaginations,
but I refuse to be invisible.

Jason Cromwell, *Transmen & Ftms*

‘La incongruencia no está en mi cuerpo, está en tu mirada’.

Octubre Trans 2014
#DespatologizaciónTrans

Índice

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS..... 21

RESUMEN 23

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN 27

CAPÍTULO 2. OBJETIVOS 33

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO..... 37

3.1. A vueltas con el lenguaje de la identificación 37

3.2. Del género al transgénero: relato de una trayectoria académica e investigadora 40

3.3. Las identidades trans en la educación física y deporte 71
3.3.1. Perspectiva histórica 72
3.3.2. Los inicios 74
3.3.3. La proliferación de ensayos y estudios. 77
3.3.4. Identidades trans y deporte en la actualidad 87

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA..... 101

4.1. Metodologías reflexivas: aproximaciones al género, lo trans y el análisis narrativo en la educación física y el deporte 102

4.2. La investigación cualitativa: el análisis narrativo..... 104

4.3. La revisión sistemática de la literatura: la metasíntesis cualitativa 106

CAPÍTULO 5. RESULTADOS: APORTACIÓN DE CADA PUBLICACIÓN... 113

5.1. El género y la sexualidad como punto de partida 113
5.1.1. El currículum oculto de la educación física 113
5.1.2. El género y la sexualidad en el currículum oculto de la educación física 116

5.2. Los primeros pasos en el estudio de las personas trans 120
5.2.1. Las representaciones ficticias 120
5.2.2. El relato de Miranda..... 121
5.2.3. Escapar de mi cuerpo 123
5.2.4. Relatos de cuerpos transgenerando 126

5.3. La búsqueda metodológica 130
5.3.1. ¿Qué es el análisis narrativo?..... 130
5.3.2. Formas de análisis narrativo 132
5.3.3. El énfasis en el análisis 134
5.3.4. El énfasis en las historias: las prácticas analíticas creativas 142
5.3.5. Analizar narrativas: mantener el equilibrio entre el entusiasmo y la prudencia 148

5.4. El transgénero y la acción pedagógica 151
5.4.1. Cuerpos abyectos 151
5.4.2. Transgénero como abyección 152
5.4.3. De la abyección a la alteridad 157
5.4.4. Alteridad 160

5.5. Las identidades trans en la investigación cualitativa. 163
5.5.1. El lenguaje 163
5.5.2. Espacios deportivos: los vestuarios 166
5.5.3. Estrategias de la identidad 169
5.5.4. Abyección y binarismo sexo-género. 171
5.5.5. Las personas trans en la educación física y el deporte 174

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES, IMPLICACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO 179

6.1. Conclusiones 179

6.2. Limitaciones 181

6.3. Implicaciones 183

6.4. Perspectivas de futuro 184

EPÍLOGO 191

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 197

ANEXOS 221

Publicación 1. 221

Publicación 2. 241

Publicación 3. 251

Publicación 4. 261

Publicación 5. 271

Publicación 6. 305

Publicación 7. 313

Publicación 8. 333

RELACIÓN DE IMÁGENES

IMAGEN 1. CLAUDE CAHUN AUTOPORTRAIT 1929 44

IMAGEN 2. CLAUDE CAHUN AUTOPORTRAIT 1927 45

IMAGEN 3. LOREN CAMERON (1996) 53

IMAGEN 4. LOREN CAMERON (1996) 53

IMAGEN 5. NEW YORK WORKSHOP GROUP. BEFORE AND AFTER 193

RELACIÓN DE FIGURAS

FIGURA 1. MODELO BASADO EN EL CONTINUO DE GÉNERO 38

FIGURA 2. PROCESO DE SELECCIÓN DE ESTUDIOS 108

FIGURA 3. FORMAS DE ANÁLISIS NARRATIVO 133

FIGURA 4. ABYECCIÓN Y ALTERIDAD EN LA APROXIMACIÓN PEDAGÓGICA A LA IMAGINACIÓN CORPORAL DEL TRANSGÉNERO 157

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

CCAFD	Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
EF	Educación Física
EFD	Educación Física y Deporte
FTM	*Female To Male*
IAAF	*International Association of Athletics Federations*
IOC	*International Olympic Committee*
JCR	*Journal Citation Reports*
LGTBQ	*Lesbian, Gay, Transgender, Bisexual, Queer*
MTF	*Male To Female*
PAC	Prácticas Analíticas Creativas
SSCI	*Social Science Citation Index*
TAS	Tribunal Arbitral del Deporte
VIH	Virus de la Inmunodeficiencia Humana

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría dar las gracias a todas las personas que han participado en la elaboración de esta tesis. A todas ellas les estoy muy agradecido. En especial a José Manuel y Sacha, porque sin su encuentro nada de esto habría tenido lugar. A Joel Maldonado, Àlec Casanova, Ana Meluska y Pep Sales, por la colaboración prestada desde el Col·lectiu Lambda y Samarucs. También lo hago extensivo al alumnado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte de Valencia que participó en el desarrollo de la experiencia con el relato. Asimismo también quiero agradecer el apoyo institucional recibido por parte del Ministerio de Ciencia e Innovación y los dos proyectos de investigación concedidos.

A Juan Alberni le quisiera agradecer su asesoramiento profesional y las conversaciones que mantuvimos en 'El Cobertizo' porque impulsaron mi pensamiento de formas diversas. A Eugenia Andino agradezco su constante apoyo virtual (#TesisZombie). A Paco Pardo, Cristina González, Enric Monforte, Rodrigo Atienza, Dani Martos, Mercé Felis, Pere Molina, Pablo Villagrasa, Esther Pérez, Alexandra Valencia y Carmen Peiró el interés y el ánimo que me han transmitido.

Quiero expresar mi gratitud a Sofía Pereira y Elena López, con quienes me siento orgulloso de formar parte de un equipo de investigación. A mis directores de tesis, Pepe, Víctor y Andrew, por la paciencia infinita y la confianza que han tenido conmigo. Gracias por estar siempre disponibles en todo y para todo en este largo trayecto.

A mi familia, Miguel, Vanessa, Matías, Carmen y Pepe (que estaría muy contento) que han cuidado de mí cuando yo no pude hacerlo. A mi hermana Encarna que es un ejemplo para mí y con la que puedo contar siempre. A mi madre y a mi padre, Pilar y José, que desde pequeño me han transmitido los valores de la humildad, la responsabilidad y la curiosidad por el conocimiento.

Gracias Isi, por tu apoyo incondicional y comprensión durante estos años. Este camino lo hemos recorrido a la vez. Gracias por los sentimientos positivos en los momentos más difíciles y por hacerme creer que esto era posible.

RESUMEN

Las personas trans muestran una amplia diversidad de identidades de género. Hay quienes se identifian como hombres aunque al nacer las consideraron mujeres y viceversa. También hay personas cuya identidad de género es más fluida y transita por diversas identidades que cambian con el tiempo. Los problemas y dificultades que han encontrado estas personas a lo largo de su vida se han visto ligeramente paliadas por el reconocimiento de algunos derechos, aunque todavía representa un colectivo frecuentemente marginado en nuestro país. La amplia diversidad de identidades de género que muestran es entendida como problemática porque desafía el discurso dominante de que solo existen dos categorías de sexo y género (hombre/masculino y mujer/femenina). Los cuerpos y los géneros de muchas de estas personas son insistentemente negados al quebrar el orden del discurso que exige que la identidad sea estable, fija e inmutable. La educación física y el deporte son dos ámbitos en los que se refuerza este sistema bipolar y dicotómico convirtiéndose en lugares de tensión respecto a la inclusión y visibilidad de las personas trans. En estos ámbitos la apariencia y el rendimiento del cuerpo exponen constantemente a las personas en transición al escrutinio social.

La siguiente tesis doctoral se presenta como compendio de publicaciones y tiene como objetivo principal comprender las identidades trans en la educación física y el deporte desde una perspectiva cualitativa. Se utiliza un relato confesional para describir una trayectoria académica e investigadora en la que se presentan ocho publicaciones interconectadas entre sí. Un primer grupo de publicaciones utiliza exclusivamente la abstracción y la teorización, siendo la naturaleza de sus herramientas metodológicas más reflexiva que empírica. En ellas se revisa la literatura y se reflexiona sobre cuestiones críticas relativas al género, lo trans y la investigación narrativa en relación con la educación física y el deporte.

El segundo grupo de publicaciones está basado en el análisis de datos cualitativos que emergen de dos investigaciones. En la primera se utiliza un relato de ficción como herramienta pedagógica con un grupo de 61 estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Su objetivo es explorar la conexión entre la capacidad del alumnado para imaginar la alteridad trans y el concepto de cuerpos abyectos planteado por Judith Butler. La segunda investigación consiste en la realización de una revisión sistemática y análisis interpretativo de datos mediante el método de la metasíntesis

cualitativa. Esta técnica de investigación combina las conclusiones de 10 estudios cualitativos con la intención de alcanzar hallazgos más profundos o de largo alcance que los aportados en cada uno de los estudios individuales. En concreto, trata de contestar a la pregunta: ¿qué aportan las investigaciones cualitativas respecto a la comprensión de las experiencias de las personas trans en la educación física y el deporte?

Los resultados de la investigación con el relato muestran un delicado equilibrio en el que la abyección y la alteridad son dos polos entre los que transitan diversas formas de imaginar a las personas trans. Por su parte, la metasíntesis cualitativa indica que aun siendo relativamente escasa, existe un incremento considerable de literatura que atiende las experiencias de las personas trans en diferentes ámbitos de la educación física y el deporte. También identifica en la literatura más relevante cuatro temas transversales: el lenguaje, los espacios deportivos (vestuarios), las estrategias transgénero y la abyección. En todos ellos, la práctica de la actividad física y el deporte tiene consecuencias diversas y ambivalentes: en muchos casos se revela problemática y discriminante, pero también presenta un potencial de reafirmación e integrador de las diversas identidades trans.

Las propuestas de continuidad en el estudio de las identidades trans en la educación física y el deporte pasan por mantener un punto de vista crítico sobre las políticas educativas y deportivas que favorezcan la participación y mejoren sus necesidades e intereses. Todavía se necesita experimentar acciones pedagógicas innovadoras y más investigación que se refiera a dichos temas desde posiciones teóricas y perspectivas metodológicas diversas.

CAPÍTULO 1.
Introducción

CAPÍTULO 1. Introducción

La presente tesis doctoral sigue las directrices para la presentación de tesis doctorales como compendio de publicaciones aprobadas en Consell de Govern de la Universitat de València (ACGUV 51/2012) y regulada por el RD 99/2011 de 28 de enero. Esta tesis se organiza en seis capítulos:

Capítulo 1. Introducción

Capítulo 2. Objetivos

Capítulo 3. Marco teórico

Capítulo 4. Metodología

Capítulo 5. Resultados: aportaciones de cada publicación

Capítulo 6. Conclusiones, limitaciones, implicaciones y perspectivas de futuro

Se aportan cuatro artículos publicados en revistas académicas, tres comunicaciones en Congresos Internacionales y un capítulo de libro digital que siguen una misma línea de investigación, la comprensión de las identidades trans en la Educación Física y el Deporte (EFD) desde una perspectiva cualitativa. Dos de los artículos están publicados en revistas indexadas en *Social Science Citation Index* (SSCI) del *Journal Citation Reports* (JCR) de la *Web of Knowledge*. Otro artículo aparece publicado en una revista indexada en el Catálogo del Latindex. El último artículo se encuentra en proceso de evaluación para su posterior publicación en una revista indexada en el SSCI. Una copia completa de cada uno de los ocho documentos se halla en el apartado de anexos de la tesis, en el siguiente orden:

1. Devís, J., Fuentes, J. y Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física, *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90. Revista: Indizada en el Catálogo de Latindex que cumple 30 características.

2. Fuentes, J., Devís, J. y Sparkes, A. C. (2005a). Voces transgenéricas silenciadas y relatos ficticios en Educación Física y Deporte. En F. Ruiz, R. J. Carrillo, A. Alós, F. Rueda, A. B. Lucena (Coords.). *Educación física y deporte escolar. Actas del VI Congreso Internacional*, pp. 73-78, Gymnos, Córdoba.

3. Fuentes, J., Devís, J. y Sparkes, A. C. (2005b). Escapar de mi cuerpo: la representación de un caso (ficción) en Educación Física. En F. Sánchez, P. Bodas, A. Dorado y M. S. Herreros (Coords.). *Actas del Congreso Internacional "Año del deporte y la Educación Física",* Junta de Comunidades de Castilla la Mancha, Ministerio de Educación y Ciencia, Cuenca.

4. Fuentes, J. y Devís, J. (2009). La contribución de Richard Ekins y Dave King sobre el transgénero y sus implicaciones en la educación física y el deporte. En J. E. Martínez y A. Téllez (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional de Cultura y Género: la cultura en el cuerpo*, Seminario Interdisciplinar de Estudios de Género de la Universidad Miguel Hernández, Ministerio de Igualdad, Elche.

5. Pérez-Samaniego, V., Fuentes-Miguel, J. y Devís-Devís, J. (2011). El análisis narrativo en la educación física y el deporte, *Movimento*, 17, (4), 11-42. Revista: FI=0.157, Categoría *Education and Educational Research* del JCR, 194/203 (Q4).

6. Fuentes, J., Pérez, V., Pereira, S. y Devís, J. (2014). Comprender la diferencia trans: una experiencia pedagógica mediante la ficción narrativa. En L. Puche y L. Alamillo (Eds.). *Educación y género. La incorporación de la desigualdad en múltiples contextos de socialización*, pp. 49-55, Traficantes de Sueños, Madrid.

7. Pérez-Samaniego, V., Fuentes-Miguel, J., Pereira-García, S. y Devís-Devís, J. (2014). Abjection and alterity in the imagining of transgender in physical education and sport: a pedagogical approach in higher education, *Sport, Education and Society*. DOI:10.1080/13573322.2014. Revista: FI=1.288, Categoría *Education and Educational Research* del JCR, 48/224 (Q1).

8. Fuentes-Miguel, J., Devís-Devís, J., Pereira-García, S. y Pérez-Samaniego, V. (en primera revisión). Experiences of trans persons in sport and Physical Education: a qualitative meta-synthesis, *Journal of Gender Studies.* Revista: FI=0.681, Categoría *Women's Studies* del JCR, 20/42 (Q2).

Los trabajos 4, 5, 6, 7 y 8 han sido realizados con el apoyo de dos proyectos de investigación. El primero, 'Transgénero y deporte: el papel del ejercicio en la

construcción, reconstrucción y transición de las identidades transexuales y transgeneristas' (ref. EDU2009-06815-E/EDUC), financiado en la convocatoria de ayudas dentro del Plan Nacional de Investigación Fundamental, en el marco del VI plan de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011 del Ministerio de Ciencia e Innovación. El segundo, 'Educación Física, Deporte y Transgénero: el ejercicio físico en la (re)construcción y transición de las identidades transexuales y transgeneristas' (ref. DEP-2011-28190) financiado en la convocatoria de ayudas dentro del Plan Nacional de Investigación Fundamental, en el marco del VI plan de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011 del Ministerio de Ciencia e Innovación.

CAPÍTULO 2.
Objetivos

CAPÍTULO 2. Objetivos

Aaron H. Devor, en la introducción de *Gender Blending*: *Confronting the limits of duality* (1989) sintetiza en una frase la visión de la sociedad occidental sobre los conceptos sexo y género: *Boys will be boys, and girls will not* (Los chicos son como son, y las chicas no). Entre otras interpretaciones, este académico trans señala que la frase actúa como prescripción para normalizar la existencia de dos únicos sexos (hombre/mujer) y extender la creencia de que solo hay dos géneros (masculino/femenino). Para este autor la consecuencia que se deriva de ella es que se esperan roles de género polarizados para cada sexo/género, de manera que aquello que un hombre o una mujer hacen, por ejemplo, sus intereses, sus habilidades, las formas de vestir, hablar o gesticular, debe ser regulado y llevar obligatoriamente la huella de la masculinidad o la feminidad.

Pero no todas las personas encajan dentro de este sistema bipolar de sexo y género. En todas las épocas históricas han existido personas que han vivido el género de formas diversas (Bolin, 1988; Ramet, 1996). Un ejemplo son las personas trans, al mostrar su disconformidad entre el sexo biológico y el género socialmente asignado. Estas personas se enfrentan diariamente a la bipolaridad de sexo y género, la cual, actúa de forma implacable como un criterio de normalidad sobre sus identidades que, al no acomodarse al estándar admitido, son valoradas como patológicas y/o abyectas (Butler, 1990). Desde la perspectiva del control social, existen poderosos mecanismos culturales que refuerzan el estándar de sexo y género y socializan a las personas para respetarlo (MacKenzie, 1994; Shapiro, 1991). Esta situación parece que se incrementa en contextos sociales institucionalizados que contribuyen con sus prácticas a consolidar el consenso en torno al sistema bipolar como, por ejemplo, la EFD.

Los centros educativos son lugares en los que se hace evidente y en donde la Educación Física (EF) se ve como una asignatura de las que más contribuye a la diferenciación sexual y a la construcción social de categorías homogéneas de género (Flintoff y Scraton, 2006; Martino y Pallota-Chiarolli, 2003). Utilizar vestuarios para 'chicos' o 'chicas', la atribución de un carácter 'femenino' o 'masculino' a determinados juegos y deportes, o los métodos de evaluación basados en pruebas físicas según edad y sexo, son ejemplos que ilustran cómo se repite durante la vida escolar la forzosa identificación con un género. En el ámbito educativo, el riesgo de exclusión social de las personas trans es muy elevado porque rompen con un sistema que necesita

de identidades estables para identificarles como seres humanos 'normales'. En el caso del deporte de élite, los organismos deportivos internacionales establecen la segregación sexual como una norma de participación obligatoria e incuestionable (Fausto-Sterling, 2000). La presencia de personas trans en el deporte de élite no solo desafía el aparente orden natural del sistema bipolar, también a las instituciones deportivas que dependen de él (Ritchie, 2003).

El objetivo general de esta tesis doctoral es comprender las identidades trans en la EFD desde una perspectiva cualitativa. Este objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Revisar la investigación sobre las discriminaciones que sufre el alumnado y el profesorado de EF con identidades de género y de sexualidad no dominantes y contribuir al debate y la sensibilización.

2. Explorar las posibilidades del análisis narrativo y las prácticas analíticas creativas para obtener y representar conocimiento sobre las identidades trans en el ámbito de la EFD.

3. Conocer e intervenir en los modos en que se imaginan las identidades trans en el ámbito formativo de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFD).

4. Efectuar una revisión sistemática y una síntesis interpretativa de la investigación cualitativa existente sobre las experiencias de las personas trans en EFD.

Estos cuatro objetivos se enmarcan en una trayectoria académica y personal que se refleja en un relato confesional (Sparkes, 2002) incluido en el apartado 3.2. de la tesis. Este tipo de relato permite argumentar con mayor solidez el cómo y el porqué de la producción de cada uno de los documentos publicados y la concatenación que existe entre ellos a la vez que contextualiza el momento concreto en el que fueron diseñados dentro de la trayectoria.

CAPÍTULO 3.
Marco teórico

CAPÍTULO 3. Marco teórico

3.1. A vueltas con el lenguaje de la identificación

Puesto que el lenguaje tiene un importante alcance político y moral ya que "constituye el dominio imaginable del género" (Butler, 1990:13), antes de dar paso a los siguientes apartados de la tesis es necesario aclarar el tipo de lenguaje de identificación utilizado y justificar un punto de partida que intente ser coherente y sensible con las diversas realidades trans. Una primera impresión que emerge al leer estudios sobre personas que poseen identidades de género distintas a la asociadas con sus genitales, es la presencia de una amplia variedad de categorías identitarias. Las expresiones transexual, transgénero o travestí, constituyen solo algunos ejemplos. A veces, las variaciones en la terminología provocan confusión porque muchos términos se han manejado de manera intercambiable (Brown y Rounsley, 1996). En otras ocasiones, las categorías funcionan de forma diferente según el discurso o el paradigma utilizado en los textos o las identificaciones de las personas individuales.

El discurso transexual emergió en la década de 1950 en el campo de la medicina y la psicología para diagnosticar y clasificar los cuerpos transexuales (Cromwell, 1999). Dicho lenguaje se ha caracterizado por utilizar expresiones como 'cuerpo equivocado', 'disforia de género' o 'desorden de la identidad de género' y el tópico a partir del cual se identificaba a una persona transexual era, exclusivamente, la operación de reasignación genital (Denny, 1997). La consecuencia que esto ha generado es que el colectivo médico se ha erigido en el grupo experto que ha monopolizado la definición de transexual. De esta manera, creó una identidad para las personas que no encajaban en el género asignado en el nacimiento y experimentaban sentimientos negativos sobre su cuerpo (García-Dauder y Gregori, 2009). Con esta práctica, el etiquetado y el lenguaje diagnóstico se convirtieron en una herramienta de control social. La transexualidad se codificó como una desviación, un desorden patológico que podía ser 'curado' aplicando las novedosas tecnologías médicas de la época (Benjamin, 1966). Así lo refleja en su autobiografía Jan Morris, una mujer transexual,

> ¡Modificar el cuerpo! Naturalmente, eso era lo que yo había esperado, aquello por lo que estuve rezando y arrojando monedas a los pozos de los deseos durante toda mi vida: sin embargo, oír que lo sugería un hombre de chaquetilla blanca, en un consultorio médico, me pareció una especie de milagro (...) (Morris, 1976:76).

La necesidad de que cada cuerpo sea asignado a un solo 'sexo verdadero' en el momento del nacimiento (Foucault, 1985) es una práctica social que ha utilizado el colectivo médico para 'salvar' de la enfermedad a las personas trans y, especialmente, 'corregir' a las personas intersexuales[1]. Este es el motivo por el cual algunas personas prefirieran el término transexual en aquella época (y también sucede hoy en día) porque recibir el diagnóstico es la llave que abre la puerta a la operación de reasignación genital y, por tanto, a aliviar el sufrimiento que provoca la inadecuación entre la identidad masculina/femenina y su cuerpo.

Desde mediados de la década de 1990, en el seno de grupos activistas y colectivos trans, ha emergido con fuerza un movimiento (sobre todo en comunidades anglo-estadounidenses) que reclama desplazar el término transexual de sus orígenes médicos. Se conoce como *Transgender Community*. El movimiento transgénero incluye a una multiplicidad de identidades que aspiran a un mundo en el que las personas se organicen fuera de las relaciones normativas de sexo/género. Esto incluiría, por ejemplo, a transexuales, *drag queens*, *drag kings*, intersexuales, travestís y personas que se identifican ni masculinas ni femeninas o bien reclaman su derecho a la ambigüedad y a la contradicción de género (Feinberg, 1996). Algunas de estas identidades entienden que el tradicional sistema binario (dos sexos/dos géneros) les oprime, por lo que tratan de transgredir las normas sociales de género para llegar a un modelo basado en un continuo de género (Bolin, 1994; Ekins y King, 2006).

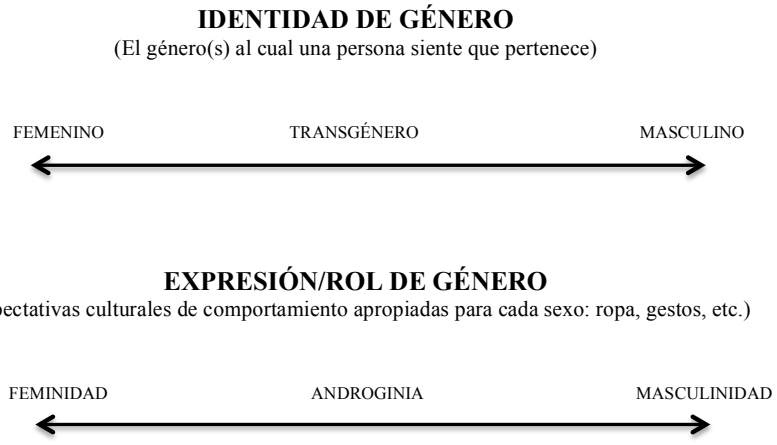

Figura 1. Modelo basado en el continuo de género

[1] Sobre intersexualidad, tecnología y cuerpos sexuados (ver Chase, 1988; García-Dauder y Gregori, 2009)

Otro de sus planteamientos es la firme oposición a que la cirugía de reasignación sea considerada un proceso obligatorio para que una persona ratifique sus sentimientos de pertenencia a otro género. Esto les conduce a entender sus cuerpos y sus identidades como géneros proscritos que luchan para narrar un proceso de cambio y transformación social. La temporalidad y la permanencia en una identidad de género u otra y los momentos de tránsito corporal, acentúan la diversidad del movimiento transgénero que, además, se ve incrementada en función de los distintos entornos culturales y el tipo de comunidad o colectivo trans. En el desarrollo del movimiento ha sido decisivo el creciente interés que las ciencias sociales y el paradigma de investigación cualitativo han mostrado por los asuntos trans, desplazando al ámbito médico como el único interesado en su estudio.

Sin embargo, es necesario señalar que lejos de representar un discurso compacto y monolítico, el movimiento transgénero, aunque cada vez más popular, también alberga tensiones dentro de su propio discurso (Travers, 2006). Por ejemplo, hay personas transexuales que no se ven reflejadas en sus reivindicaciones y no articulan sus necesidades personales respecto a ellas. Una vez realizado el tránsito, son 'hombres' y 'mujeres' que quieren invisibilizarse en la sociedad y no desean mantener identidades "radicales de género" o "revolucionarias de género" (Namaste, 2005:6). Estas tensiones sugieren que el movimiento transgénero todavía se encuentra en una fase de crecimiento y definiéndose y que, como señala Devor (2014), significa muchas cosas para muchas personas.

Con estos antecedentes, el punto de partida a tener en cuenta a la hora de escribir y nombrar durante la tesis será el siguiente:

1) Respetar la auto-identificación de la persona que es citada. El interés no debería recaer sobre el acto de definir sino en defender la amplia diversidad de comunidades que están en coalescencia (Feinberg, 1996).

2) Emplear el concepto 'trans' y la expresión 'personas trans' (del mismo modo que lo utiliza GATE, 2011[2]) para nombrar a quienes se identifican con un género que no coincide con su sexo de nacimiento y que sienten o prefieren presentarse con una identidad que difiere de las expectativas asociadas al rol de género que les fue asignado al nacer (ya sea a través de la vestimenta, el maquillaje o modificaciones corporales).

[2] GATE (*Global Action For Trans Equality*) es una organización internacional que trabaja por los derechos trans apoyando a los movimientos y ofreciendo a las y los trans conocimientos y recursos fundamentales. Ver http://transactivists.org

'Trans' será utilizado como un concepto paraguas, inclusivo y siempre abierto, que comprende experiencias diferentes y culturalmente específicas de corporalización, identidad y expresión (por ejemplo, incluye a personas que se definen transexuales, transgénero o *genderqueer*).

3) Poner en práctica las recomendaciones de Hale (1997), dirigidas a quienes van a escribir sobre personas trans sin ser personas trans[3]. Entre las sugerencias que propone destacan las siguientes: a) aproximarse al tema de investigación con sentido de humildad siendo consciente que el conocimiento experto en temas trans reside en las propias personas trans y no en quien investiga; b) tener en cuenta que sus voces son a menudo parte de conversaciones y debates que emergen dentro de comunidades trans y que pueden solaparse entre sí en función de las diferentes comunidades; y 3) no totalizar ni representar los discursos trans como monolíticos. Es necesario observar cuidadosamente el uso de los artículos y de los plurales.

4) Utilizar un lenguaje igualitario y no excluyente que permita visibilizar a las mujeres rompiendo con estereotipos y prejuicios sexistas.

3.2. Del género al transgénero: relato de una trayectoria académica e investigadora

Este apartado constituye una narración confesional sobre el recorrido académico personal (entendido como proceso de investigación en el campo) al abordar los temas trans y la EFD en diversos ámbitos pedagógicos. En concreto, el principal interés de la narración se halla en dar testimonio de las acciones desarrolladas desde que contacté con una mujer trans en mayo de 2001 hasta el acto de defensa de la tesis doctoral (aproximadamente 14 años).

De acuerdo con Van Maanen (1988:74), los relatos confesionales están escritos deliberadamente desde el punto de vista de quien investiga apelando a su autoridad personalizada ["*personalized author(ity)*"] en un intento de desmitificar los pasos dados en el campo y la observación participante para mostrar el modo en que se ha realizado la investigación. En el relato he intentado aproximarme a un estilo personalizado, característico de este tipo de relatos y que Sparkes (2002:59) resume en la siguiente cita: "Aquí estoy. Esto es lo que me sucedió y así es como me sentí, reaccioné e hice

[3] C. Jacob Hale es un hombre trans con una importante trayectoria en los estudios y el activismo *queer*. Las normas fueron revisadas en los años 2006 y 2009. El documento fue consultado en abril de 2015 y se encuentra disponible en la siguiente dirección: http://sandystone.com/hale.rules.html

frente. Camina en mi lugar por un tiempo". Por medio de la narrativa confesional voy mostrando aspectos ligados al modo en que mi identidad como docente de EF en educación secundaria va siendo influenciada pedagógicamente por el descubrimiento de los mundos transexuales y transgénero y las nuevas formas de experimentar la representación en investigación cualitativa. En este camino desvelo algunos momentos de progreso y otros de interrupción como, por ejemplo; el repentino encuentro con una persona trans; la influencia de un librero en la formación de mi ideario trans; la adopción de un posicionamiento reflexivo como investigador; las dificultades de compaginar la investigación con el rol docente en educación secundaria; el encuentro y compromiso con las pedagogías críticas y la teoría *queer;* la legitimación de una perspectiva curricular crítica en la Facultad; la utilización de un relato ficticio en diversos contextos educativos (concurso oposición y tutoría de secundaria); la descripción de la coherencia temática entre las publicaciones de la tesis; el impulso favorable que otorga la constitución de un equipo investigador y la concesión de proyectos de investigación; y la descripción de la evolución social del campo de estudio (en comparación con 2001) y el reciente crecimiento de investigaciones empíricas cualitativas.

Dos son los motivos principales que me han llevado a la elaboración de la narración confesional. Por un lado, al igual que los relatos confesionales presentados por Douglas y Carless (2010) y Whitley y Johnson (2015), al escribir el texto puedo explorar con franqueza y dar cuenta de mi trayecto académico como un proceso hermenéutico en el que compartir experiencias, sentimientos y dilemas además de servir de estrategia metodológica para alinearme con epistemologías que promocionan la creación de un conocimiento más reflexivo. De este modo, el relato confesional podría considerarse un recurso útil para otras/os investigadoras/es que se adentran en 'el campo' de los asuntos trans en la EFD o en el estudio de otras identidades de género diversas, en los que la investigación empírica se halla en ciernes y resulta complejo encontrar y contactar con participantes (ver Sparkes, 2002; Sparkes y Smith, 2014).

El segundo motivo es la oportunidad que brinda para ajustarme al formato de tesis doctoral por compendio de publicaciones que exige presentar los trabajos compendiados y justificar globalmente la temática. De este modo, puedo vertebrar mejor la unidad temática de los documentos en vez de presentarlos exclusivamente como un listado realista de publicaciones ordenadas cronológicamente. Por otra parte, el relato puede servir de complemento a las dos investigaciones cualitativas desarrolladas

(la experiencia de la ficción con un grupo de estudiantes y la metasíntesis) para fortalecer la idea de que la tesis se trata de una aproximación cualitativa. Esta es la narración.

1

Siempre he sentido interés por el impulso del movimiento transformador feminista, por el análisis de género y la coeducación. Gracias a la inclusión de la perspectiva de género en las clases de EF, es posible describir el sexismo y la reproducción de las desigualdades entre hombres y mujeres. Con frecuencia, las ideologías de género se relacionan con otras relativas a la identidad sexual. En mayo de 2001, como parte de una actividad de un curso de doctorado sobre investigación cualitativa, leí un artículo que exploraba la marginación a la que se encontraba sometida una profesora de EF lesbiana (Sparkes, 1993). Los momentos de discriminación descritos en el texto conectaron con mis vivencias de estudiante de bachillerato y recordé la exclusión social sufrida por uno de mis profesores de filosofía en el instituto. Fueron aquellos recuerdos los que me llevaron a plantear el trabajo de investigación de doctorado sobre el tema de las experiencias del profesorado de EF con una orientación sexual gay o lesbiana.

Pero, de repente, tuve la oportunidad de contactar con una persona trans. Esto dio un giro inesperado al tema que había pensado. No conocía ningún estudio relacionado con la EFD. En principio, me pareció un campo inexplorado en el que la discriminación, la identidad de género y el cuerpo se presentaban como temas potenciales. Después de hablar con José Devís, mi tutor del trabajo de investigación, valoramos la utilización de una metodología cualitativa y decidimos establecer contacto con ella.

Nuestro primer encuentro se produjo en su domicilio familiar. Tras presentarme y explicar el motivo de mi visita, conversamos en su habitación durante media hora. Mientras ella mostraba recortes de prensa sobre transexualidad y un tríptico informativo de una asociación, hablamos de sus recuerdos en EF, de la confidencialidad, de la película 'Cambio de sexo' de Vicente Aranda y 'El Cobertizo', una librería especializada. Acordamos otro encuentro para que tuviera tiempo de decidir si estaba dispuesta a participar. Abandoné su casa con un interrogante: ¿qué pensaría si un

desconocido viniera a mi domicilio familiar y me preguntara si quería participar como informante en una investigación?

Una vez me comunicó su voluntad de participar, elaboré orientado por algunas lecturas (Burgess, 1989; Glesne y Peshkin, 1992; Plummer, 1989) un documento que recogiera aquellas decisiones éticas que guiarían la investigación. En un nuevo encuentro, acordamos el documento ético y, a partir de ahí, empezamos a tener citas informales que dieron lugar a dos entrevistas en profundidad, los días once de abril y cuatro de mayo de 2002.

En la primera entrevista conversamos sobre temas surgidos en encuentros anteriores y que anoté en mi diario. Mi intención era que hablara sobre asuntos que le eran relevantes e intentar escuchar activamente para relacionar sus palabras con ideas que estaba descubriendo en textos sobre personas trans. Traté de buscar el equilibrio entre que ella hablara sobre lo que considerara pertinente y los temas que me interesaban. Tal y como me informó, las experiencias en clase de EF no le despertaban especial interés e incluso le provocaban pánico. De hecho, llegó a simular alguna lesión o enfermedad para no realizar 'deporte', ya que no se sentía aceptada por el grupo de clase:

> **Respuesta:** A veces incluso me ponían enferma y le decía me hace mal la tripa y hoy no puedo hacer gimnasia, o deseaba tener un esguince para no hacer gimnasia porque me sentía mal. Me sentía mal con mis compañeros, no me aceptaban, porque yo no estaba a gusto, me sentía humillada, no sé.
> **Pregunta:** ¿Y tratabas de evadir esas situaciones?
> **Respuesta:** De evadirlas. Esperaba que se pasara la hora o si podía ponerme enferma algún día pues me ponía, con cualquier excusa. (Primera entrevista, 11-04-02).

2

A mediados de mayo de 2002, cuando trascribí la segunda entrevista en la que utilicé la técnica de la foto elicitación, todavía no tenía una perspectiva clara sobre cuestiones acerca de la transexualidad que, en aquel momento, consideraba elementales, por ejemplo: aspectos legales, la operación de reasignación genital, el proceso de hormonación, el significado de *passing*, la diferencia con el travestismo o la amplia terminología identitaria anglosajona (*transsexual*, *transgender*, *transwoman*, *intersex*, *cross-dresser*, *sissy male*, *gender queer*, *gender blender*, *gender fuck*, *gender outlaw*, *bigenders*, *M2F*, *F2M*, *drag*, *androgynist*, *new woman*, *new man, transqueer*,

transhuman, *she male)*. Recuerdo ser un completo ignorante del significado de *female-to-male transsexualism*.

Empecé a entrar casi a diario al blog de Carla Antonelli (2015), actriz, política y reconocida activista por los derechos trans. En él leí varias autobiografías como, 'Piel que no miente: Mayela, una mujer transgenérica' de Silvia Jiménez y, también, la novela 'El travestista y su esposa', de Virginia Charles Prince, de quien al poco conocí que fue la primera persona en acuñar las expresiones *transgenderism* y *transgenderist* (Prince, 1997). El blog me permitió estar al día de noticias trans (muchas de las cuales eran sobre asesinatos), visualizar una cirugía de reasignación, visitar foros digitales y encontrar los datos de contacto de colectivos trans españoles. Me interesé por la lectura de panfletos, manifiestos, fanzines electrónicos (*she-male* pornográficos) y ver cine y documentales que abordaran historias reales o ficticias para tener una idea global del proceso trans (Mi querida señorita, Armiñán, 1971; Morris, 1976; Stone, 1991). Descubrí con asombro la vida y obra fotográfica de Claude Cahun en una exposición celebrada en el Instituto Valenciano de Arte Moderno en enero de 2002. Sus autorretratos (de principios del siglo XX) cultivaron la transformación de los valores de género, el desdoblamiento de la personalidad y la diversidad de identidades en una especie de androginia radical (Saldaña, 2002).

Imagen 1. Claude Cahun Autoportrait 1929

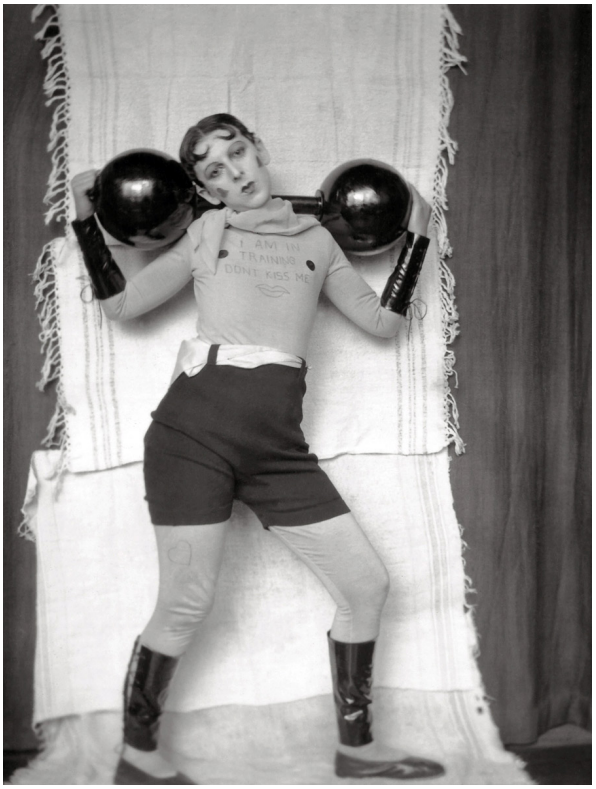

Imagen 2. Claude Cahun Autoportrait 1927[4]

De inestimable ayuda fue la compilación de artículos seleccionada por Nieto (1998) en su libro, 'Transexualidad, Transgenerismo y Cultura', el cual, distanciándose de una visión médica, sirvió para romper el silencio académico de los asuntos trans en nuestro país. Dediqué tiempo a estudiar a fondo sus publicaciones en castellano (Nieto, 1989; 1996; 1999; 2002; 2003).

Por otra parte, después de realizar búsquedas bibliográficas más exhaustivas en varias bases de datos de ciencias sociales aprecié una escasez de estudios empíricos. Prácticamente, las más prestigiosas revistas académicas en EFD, no recogían trabajos sobre las identidades trans, con la excepción del estudio de Birrell y Cole (1990) sobre la entrada de Renée Richards, una mujer trans en el circuito profesional de tenis femenino. Me documenté sobre este caso (Richards, 1983) y leí las tres tesis doctorales americanas que habíamos solicitado al servicio de préstamo interbibliotecario (Brooks, 1999; Fryrear, 1989; Hill, 1997).

[4] Imagen 1: *Autoportrait* 1929. Gelatin silver print 11.5 x 8.5 cm. Jersey Heritage Collection. Imagen 2: Claude Cahun, *Autoportrait* 1927. Gelatin silver print 10.4 x 7.6 cm. Soizic Audouard Collection. En la camiseta aparece escrito: *I'm in training, don't kiss me* (Estoy entrenando, no me beses). Ver Art Blart (2015).

Asimismo, estaba interesado en conocer a fondo la puesta en práctica de metodologías cualitativas y por aquella época acababa de publicarse *Telling Tales in Sport and Physical Activity* (Sparkes, 2002), un libro pionero que proporcionaba ejemplos innovadores de representación en el campo de la investigación cualitativa y que animaba a quienes investigan a pensar en sí mismos/as como narradores/as de historias y no solo como científicos/as. Romper con esas fronteras disciplinarias me parecía fascinante.

Esta necesidad de conocer a fondo el marco teórico y descubrir nuevas formas de representación me llevó a posponer un año más la lectura del trabajo de investigación. Sinceramente, confieso que no tenía prisa en obtener el título de doctor y si algo tenía claro, era que quería aprender del proceso. De este modo, dediqué esfuerzo a la elaboración de un documento que describiera los pasos que había seguido, que se aproximara de una forma más profunda a la comprensión de las identidades trans y que finalizara con una propuesta de tesis doctoral de carácter cualitativa.

Disponer de más tiempo me permitió participar en eventos y tomar decisiones que, ahora entiendo, confirieron singularidad a este trayecto. Uno de ellos fue descubrir la librería 'El Cobertizo'. Era el único lugar especializado en cultura gay, lesbiana y ensayo *queer* en Valencia que, además, reservaba un espacio específico a la temática trans. Las orientaciones bibliográficas y cinematográficas de Juan Alberni, librero y propietario con el que entablé amistad, así como los debates y presentaciones que organizó, fueron imprescindibles para aproximarme a las identidades trans. Me mostró todo un mundo nuevo. Semanalmente podía manejar publicaciones internacionales (Cameron, 1996; Devor, 1997; Ekins y King, 1996; Feinberg, 1996; Lewins, 1995; Prosser, 1998) y películas de importación (*Normal*, Anderson, 2003; *Ma vie in rose*, Berliner, 1997; *Boys don't cry*, Peirce, 1999; *Second serve*, Page, 1986; *Beautiful Boxer*, Uekrongtham, 2003) que no encontraba en los repositorios que estaban a mi alcance.

También me introdujo en un evento que reforzó mi sensibilidad al estudio de las necesidades y reivindicaciones trans. Fue el 'I Encuentro Estatal Mixto de Transexuales' que se celebró en Valencia los días 1, 2 y 3 de Noviembre de 2002. Las ponencias se realizaron en el Consell de la Joventut y las organizó el Col.lectiu Lambda de Valencia. Allí establecí contacto con el Grupo de Identidad de Género y Transexualidad de Valencia y con investigadores/as que abordaban su estudio desde diversos campos como la sexología, la sociología y la antropología. Un resultado del

contacto con el grupo de Valencia fue la realización de una ponencia el 24 de julio de 2003 en la sede del Col.lectiu Lambda en la que, junto a José Devís, presentamos a grandes rasgos el desarrollo de la investigación.

Otro evento que Juan me aconsejó, fue el seminario 'Construyendo masculinidades'. Se realizó en L'Espai d'Art Contemporani de Castelló entre el 26 de Abril y el 23 de Junio de 2002. Formaba parte del proyecto-exposición, 'Héroes caídos: Masculinidad y representación', comisariado por José Miguel García Cortés. El proyecto reunió a un conjunto de artistas internacionales que con su obra fotográfica y escultórica cuestionaban el papel de la masculinidad hegemónica (Connell, 1995) en la sociedad contemporánea. Lejos de comprender la identidad masculina como monolítica y esencialista, el programa oficial enfatizó su carácter múltiple y diverso. Aquí tuve una primera aproximación a una perspectiva constructivista social a la hora de comprender las identidades de género, pero sobre todo, me interesé por una expresión que a la postre ha sido clave, *Transgender Community*, que introdujo la activista y académica trans, Judith Halberstam, en la conferencia 'Teorizando masculinidades alternativas' (ver Halberstam, 2002).

3

Uno de los momentos determinantes de este trayecto, fue el día que, desde Consellería de Educación, Cultura y Deporte, me comunicaron que debía asistir a una adjudicación para una plaza de instituto como profesor de EF interino. Por aquel entonces, formaba parte de una 'bolsa de trabajo' de profesorado de secundaria pero todavía no había prestado ningún servicio docente. También me había matriculado en la diplomatura de maestro/a de EF porque creía conveniente seguir formándome en la materia y tenía la necesidad de tener algún punto de vista más para afrontar mejor un futuro concurso de oposición. No tenía trabajo y tampoco disponía de una beca pre-doctoral que me permitiera dedicarme en exclusividad a la elaboración de la tesis. Si no aceptaba me suprimían de la 'bolsa'. En aquel momento, tuve que decidir entre dos caminos: continuar con el doctorado y la diplomatura o iniciar mi carrera docente como profesor de EF.

El 4 de febrero de 2002, comencé una sustitución de dos meses y medio en el IES José de Ribera de Xàtiva. Ya no dejé de trabajar como interino. En un periodo de tres años estuve en institutos de Aldaia, Puerto de Sagunto, Puçol, Valencia y Benassal,

a la vez que preparaba oposiciones, hasta que, en julio de 2005, aprobé el concurso y obtuve plaza de funcionario.

Trabajar como profesor de EF supuso ralentizar los estudios de doctorado pero, no obstante, en septiembre de 2003, defendí el trabajo de investigación para obtener el Diploma de Estudios Avanzados. Se tituló, 'La comprensión de las identidades transexuales: una propuesta de tesis doctoral en Educación Física y Deporte' (Fuentes, 2003). De la elaboración de aquel trabajo, tutorizado por José Devís, extraje algunas conclusiones. En adelante, cualquier aproximación que realizase a los mundos trans adoptaría una perspectiva constructivista social. Adquirí consciencia sobre el significado de mi posición de privilegio como investigador: varón, blanco, sin discapacidades, heterosexual, cisgénero, joven, que se corresponde con el modelo social hegemónico y que escribía sobre un grupo al que no pertenecía y del que no tenía ninguna experiencia empírica o emocional de ser discriminado. También asumí el efecto 'sorpresa y la incomprensión' al nombrar la palabra transexual cuando hablaba con colegas o familiares y les explicaba que este era mi interés de estudio en el ámbito de la EFD. De hecho, al principio, en alguna ocasión respondí que el tema del trabajo era 'identidad de género', una expresión políticamente más correcta. Pero mi interés por leer textos de las propias personas trans se acrecentó con ello (Borstein, 1994; Califia, 1997; Cromwell, 1999; Devor, 1997; Halberstam, 1998; Stryker, 1998; Whittle, 1996, 2000; Wilchins, 1997). En estos documentos hallé discursos y subjetividades que evidenciaban cómo los géneros y las sexualidades son mucho más complejos y van más allá de la concepción binaria dominante de sexo-género por la cual una persona solo puede poseer un único sexo 'natural', el asignado en el nacimiento. Entendí por qué algunas personas trans se encuentran oprimidas por un sistema que les obliga a identificarse en un género u otro y también que, en su globalidad, ha sido un colectivo desfavorecido y discriminado que ha visto cómo sus demandas y derechos han sido históricamente ignorados. Para muchas personas trans, vivir fuera del mundo bipolar de género no es una opción segura. Gracias a estas lecturas vi incrementado mi compromiso y participé en alguna performance de género contra la patologización trans y en marchas del orgullo LGTBQ (lesbianas, gays, transgéneros, bisexuales y *queers*) en Valencia.

Como profesor de EF, empecé a reflexionar sobre las acciones pedagógicas que podría realizar en los contextos educativos en los que impartía docencia, ya que entendía que el colectivo trans representa uno de los grupos más olvidados dentro de los

debates educativos. Por mis experiencias como docente sé que los institutos de secundaria, al menos en los que he trabajado, representan espacios en los que se producen situaciones de exclusión entre iguales y en los que se fraguan los valores de la ciudadanía futura. En este sentido, algunos estudios han puesto de manifiesto cómo el elevado nivel de transfobia que jóvenes estudiantes trans padecen como resultado del estigma asociado a la no conformidad de género, lleva incorporado un obstáculo para su éxito escolar (Grossman et al., 2009; Kosciw et al., 2008; McGuire et al., 2010). Empecé a adquirir la conciencia de que si el campo de la EF se comprometía con la equidad y la justicia social, los programas de formación del profesorado deberían abordar la enseñanza del género de formas más complejas que tengan en cuenta la existencia y las necesidades de las personas trans. Sin embargo, con frecuencia, el profesorado de los centros de formación docente tiende a ignorar involuntariamente los temas LGTBQ porque representan contenidos que parecen ubicados más allá de las conciencias del profesorado. Cuando el olvido de estos contenidos es voluntario, se atribuye a la inseguridad profesional a la hora de abordarlos académicamente, la incertidumbre de si se permite o no hablar de ellos o, también, a las propias creencias homofóbicas y transfóbicas del profesorado (Macgillivray y Jennings, 2008; Rands, 2009).

Dado que no quería arrinconar estos contenidos, cada día tenía más claro que mi dedicación en la educación pública pasaba por reforzar mi compromiso con la creación de espacios de resistencia que desafiaran las formas de institucionalizar la opresión de género y por el deseo de desarrollar una conciencia crítica en el alumnado. Mi interés en pensar en la ruptura de la normatividad de género provenía de mi convencimiento sobre la limitación de oportunidades y el acoso y la exclusión que experimentan las personas que muestran inconformidad con el género. Recuerdo que encontré palabras alentadoras en los planteamientos de Griffin (1989) sobre las implicaciones en la formación del profesorado y la investigación en EF. De acuerdo con Griffin (1989:230-232), nuestro colectivo profesional necesita "analizar críticamente los efectos del género en el desarrollo de nuestra profesión", cuestionar las "percepciones y estereotipos" e "identificar las contradicciones y las inconsistencias en cómo entendemos el género". Esta autora abre la puerta al modo de preguntarnos cómo podemos estar "dando la voz" a quienes son cada vez menos escuchados y escuchadas en nuestra investigación, así como a la necesidad de explorar, comprender y desafiar la "estructura social de dominación masculina y el rol que jugamos como educadores físicos [y educadoras

físicas] al estar manteniendo dicha estructura social". Así mismo y en estrecha conexión con este trayecto, Griffin plantea "desafiar la concepción de género como una simple base biológica" y empezar a ver "lo absurdo (...) cuando insistimos en que el género constituye dos categorías separadas, jerárquicas, y no coincidentes dentro de las cuales designamos a las personas según sus genitales".

4

Varias fueron las acciones que acometí con la intención de no eludir mi responsabilidad y ser coherente con los planteamientos de Griffin para sensibilizar al colectivo profesional de la EFD. El club deportivo Samarucs de València, donde gays, lesbianas, bisexuales, transexuales y heterosexuales pueden practicar deporte en un entorno de tolerancia y no discriminación, me invitó a realizar una ponencia con motivo de la I Jornada sobre el Deporte LGTBQ que se desarrolló en el Aula Magna de la Universitat de València el 25 de febrero de 2006. El título fue 'Transexualidad y Educación Física' y giró en torno a tres ejes temáticos: 1) la ausencia generalizada de políticas de género en los centros educativos y la necesidad de adoptar un papel fundamental hacia dichas políticas; 2) la problemática utilización de los vestuarios de las personas trans; y 3) los efectos nefastos para la identidad de género que fomentan formas tradicionales de evaluar en EF a partir de tablas normativas según edad y sexo.

Entre los años 2005 y 2009, José Devís me propuso desarrollar un apartado sobre transgénero para el alumnado matriculado en la asignatura de Teoría y Práctica del Currículum de la Educación Física que él impartía en la Facultad de CCAFD de Valencia. Como estudiante y docente en este contexto, he comprobado durante años que la mayoría de estudiantes sostienen firmemente perspectivas esencialistas y dicotómicas sobre lo que representan las categorías masculino y femenino. El aula, además, ofrece un espacio socialmente negociado y construido. Entendí que era una ocasión única para intentar legitimar una perspectiva curricular crítica que interrumpiera la invisibilidad de los asuntos trans en la formación de profesionales en EFD. En total fueron 5 ponencias de unas 2 horas y media cada una, tituladas: 'La comunidad transgenérica y la EF' (12 mayo de 2005); 'Ideología dominante de género en EF', (27 de abril de 2006); 'Más allá del género: las identidades transgenéricas y la EF', (26 de abril de 2007); 'Identidades transgenéricas, deporte y EF', (15 de mayo de 2008); 'Ideología dominante de género y el transgénero', (27 de abril de 2009).

El principal objetivo de las ponencias fue familiarizar al alumnado con otras formas de comprender el género y desafiar sus creencias personales sobre el sistema sexo-género y la normalidad que tradicionalmente imperan en los contextos educativos y deportivos. Todas las ponencias las inicié con una aproximación teórica a los conceptos: esencialismo; constructivismo; sexo; género; sexualidad; identidad de género y comunidad transgénerica. Dediqué un apartado exclusivo para introducir el concepto *Queer Theory*. Comenzaba reconstruyendo las manifestaciones en protesta por la redada policial en el pub de ambiente *Stonewall Inn* de Nueva York entre la madrugada del 27 al 28 de junio de 1969. Después, aludiendo a los efectos sociales de la crisis del SIDA de finales de los años de la década de 1980 en los EEUU, continuaba hablando sobre lo *queer* como un compromiso político y académico que, a partir de una diversidad de prácticas críticas, se moviliza para transgredir la estabilidad de nuestras representaciones. Presentaba a Foucault como una influencia esencial para describir que, el movimiento *queer*, entiende la desviación y las personas que se hallan al límite de la norma social y cultural como un ámbito de interés (Foucault, 1985; Halperin, 1995). Estas personas, gays, lesbianas, bisexuales, transgéneros, intersexuales y otras tantas identidades de género y orientaciones sexuales, históricamente han sido consideradas no humanas o desviadas. La forma en la que estas subjetividades pueden modificar los criterios normativos es lo que interesa a la teoría *queer* para intentar alterar el *statu quo* y las categorías de sexo y género normalizadoras. En suma, lo *queer* está en una constante disconformidad con lo normal.

A continuación, a partir de los estudios de caso realizados por Bogdan (1998) y Garfinkel (1967) ampliaba algunas creencias sobre el sentido común que impera en la sociedad occidental respecto al sexo y el género. Estas creencias eran las siguientes:

1) Hay tan solo dos sexos y dos géneros: pene-vagina/masculino-femenino.

2) El sexo de una persona es invariable: si eres varón o mujer, siempre serás y tendrás que comportarte como varón o mujer.

3) Los genitales son el signo esencial y exclusivo de lo que constituye el sexo y el género de las personas.

4) Cualquier excepción al sistema dos sexos/dos géneros, en definitiva, a las tres creencias anteriores, no se comprende como un ser real, comprensible, razonable, más bien, se representa como un ser con anonalías y desviaciones. Y lo más triste, como un ser con patologías y penalizaciones. Un ser no humano.

Y continuaba exponiendo:

> Estos cuatro puntos conforman el sistema bipolar sexo-género. Si os dais cuenta es el modelo social y de género occidental que conocemos desde siempre y que sabemos que es el normal y el natural, el bueno y el correcto, el razonable y el comprensible, el justificable y el humano. Insisto… el modelo humano. Es muy simple, o una cosa u otra, pero una sola. Pero entended… también es la teoría de género que aprendemos e interiorizamos de forma acrítica en la escuela, en casa, en la calle, en el centro médico, en los libros, en las películas, en los congresos de educación física, en el campo de entrenamiento, en las leyes de educación, en los discursos coeducativos, en una tienda de ropa y calzado deportivo… y… en los vestuarios que utilizáis en esta Facultad… Muchas veces son aprendizajes sutiles que están inmersos en nuestras rutinas desde que nacimos y que no somos capaces de apreciar y mucho menos de interrogar. Hay hombres y mujeres. Los hombres son masculinos y las mujeres femeninas. Y solo estos cuerpos pueden leerse de forma coherente. Pero… hay fisuras y grietas en la cadena sexo-género que nos deben hacer pensar. (Fragmento de ponencia, 15/05/2008).

Del contacto con el alumnado me atraía sobremanera aprovechar la ponencia, no sólo para informar e incluir perspectivas trans en el programa de la asignatura, hecho que por sí mismo ya era de especial interés, sino para dar un paso más allá y experimentar una pedagogía transgresora que desafiara sus creencias. Textos como los de Britzman (2002), Sumara y Davis (1999), Tierney (1997) y los monográficos de Talburt y Steinberg (2000) y Pinar (1998) sobre pensamiento *queer* y educación, me descubrían en aquel momento la confluencia entre la *Queer Theory* y las pedagogías críticas. A menudo recuerdo el afán en intentar problematizar el estado en que el género se toma como 'natural' en el aula, de aspirar a cuestionar el principio de dimorfismo que debe ser mantenido a toda costa, así como de estar dispuesto a asumir riesgos pedagógicos al perturbar la creencia implícita entre el alumnado de que el otro/la otra trans no es un ser humano.

Así que, cada año, en el tramo final de la ponencia, cambiaba la dinámica y me permitía una cierta licencia pedagógica para la experimentación. Un año utilicé escenas de las películas *Normal* (Anderson, 2003) y *BeautifulBoxer* (Uekrongtham, 2003) para explorar el acoso y la violencia de género de las personas trans en un vestuario. Hablé de las estrategias para 'pasar' como mujer u hombre y del asesinato de personas trans al ver pasajes de Brandon Teena en *Boys don't cry* (Peirce, 1999). Otro año, inspirado por el relato de Nell (2007), mostré imágenes para comprender la epopeya intersexual en el esquí alpino de Erik Schinegger. Utilicé también el trabajo como artista visual variante de género de Del LaGrace Volcano (2015). En otra ponencia, con la intención de generar distorsiones en el pensamiento del alumnado, empleé autorretratos, que Juan me

mostró en 'El Cobertizo', del cuerpo musculado y desnudo de Loren Cameron, un hombre transexual (Cameron, 1996).

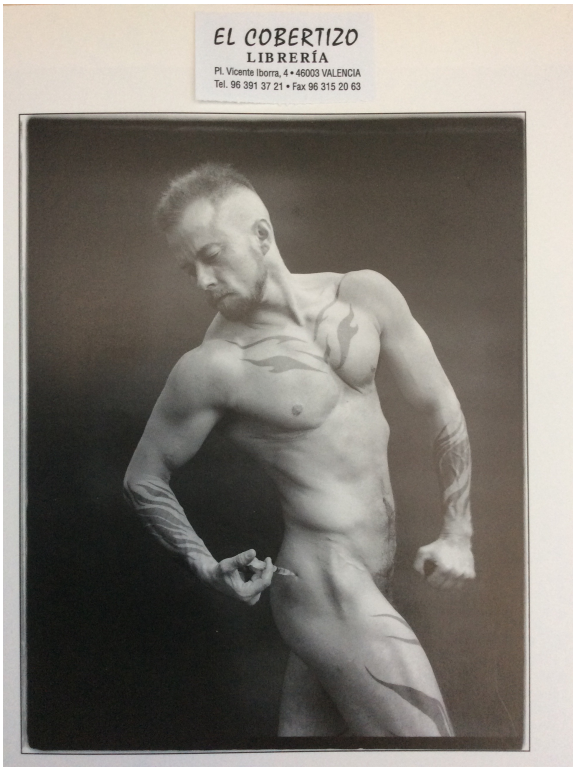

Imagen 3. Loren Cameron (1996)

Imagen 4. Loren Cameron (1996)

Después de estas dinámicas daba paso a un debate en el aula. No era difícil de iniciar. No percibía largos silencios que generaran tensión y disconformidad, ni miradas desafiantes por la temática. Aunque hubiera deseado mayor implicación, la participación era fluida y abierta. Con frecuencia escuchaba puntos de vista entre el alumnado que mostraban cierta compasión y solidaridad hacia las vidas de las personas trans, aunque también observaba en menor medida, risas y cuchicheos que en un principio me desconcertaban. Quería comprender que eran un mecanismo heteronormativo para resistir la amenaza de la otredad en mi discurso y que, en el fondo, representaban ocasiones particulares para ampliar, todavía más si cabe, un debate crítico. A menudo, el turno abierto de palabra finalizaba con el alumnado atrincherado, defendiendo posturas antagónicas respecto a los derechos que tiene una persona trans que desea participar en competiciones deportivas. El tema común a las cinco ponencias, que emergió de los y las estudiantes casi como un clásico, fue la injusta ventaja física en el deporte de competición que tendrían las deportistas trans por haber sido antes hombres.

Al finalizar las dos horas de sesión hacía balance y me preguntaba de qué modo afectaría a las conciencias del alumnado: ¿qué efectos estaría promoviendo con aquellos diseños de ponencias?; ¿estaba suscitando la tolerancia, la compasión, la clemencia?; si así era, ¿servía para que el alumnado cambiara su comprensión de las personas trans?; ¿mi forma de enseñar reproducía la heteronormatividad?; ¿estaba reforzando implícitamente la dicotomía opresores/oprimidos?; ¿mantenía intacta la comprensión del binario sexo/género que tantos estragos causa en la vida cotidiana de las personas trans?; ¿cómo provocar cambios en la conciencia de estudiantes de CCAFD que en un futuro próximo podrían tener responsabilidades profesionales con alguna persona trans?; ¿qué significa ser un/a profesional de la EF sensible a las diversas realidades trans?; como ponente invitado heterosexual y cisgénero, ¿cómo puedo desafiar el binario de sexo-género y hacer que el alumnado tome conciencia de su posición de privilegio?; ¿contribuiría con mi discurso a empoderar al alumnado que no vive una posición de privilegio sexual y de género y que podría estar presente en el aula?

5

En julio de 2005, durante la última prueba del concurso-oposición de profesorado de secundaria, defendí una unidad didáctica experimental titulada ‘Relatos

críticos ficticios en EF'. Constaba de tres sesiones, una para cada trimestre del curso. En una de ellas tenía preparado un breve relato de ficción que había bosquejado semanas antes del concurso. Esperaba presentarlo como un material curricular impreso para promover la actitud crítica en el aula y facilitar la toma de conciencia entre el alumnado de educación secundaria. Trataba sobre las discriminaciones que sufría Mario, un nadador de élite portador del Virus de la Inmunodeficiencia Humana (VIH). Al final del relato incluía las siguientes preguntas para la reflexión en el aula: 1) ¿conoces las vías por las cuales el virus del VIH se puede contagiar?; 2) ¿por qué crees que la marca de bañadores ha retirado la ayuda económica a Mario?; 3) ¿por qué crees que Mario lucha activamente por los derechos de las personas portadoras del VIH?; y 4) ¿qué otros tipos de discriminaciones conoces en el mundo de la EFD?

Para su elaboración consulté varios documentos como, noticias de prensa, la biografía *Breaking the Surface,* del ex-saltador de trampolín estadounidense Greg Louganis (Marcus y Louganis, 1995) y la película *Philadelphia* (Demme, 1993). El relato estaba pensado para ser utilizado en clase de EF durante cualquier 1 de diciembre, Día Mundial de la Lucha Contra el Síndrome de InmunoDeficiencia Adquirida (SIDA). En la última prueba del concurso, la 'encerrona', arriesgué al apostar por un contenido teórico en un área predominantemente práctica. Esto me inquietaba. No por las consecuencias que podía generar como contenido educativo en EF, sino porque desconocía cómo acogería el tribunal la propuesta de los relatos ficticios ¿Entendería la historia de Mario como un recurso legítimo para transmitir conocimientos y favorecer la reflexión en EF como cualquier otro? Esperando mi turno en el pasillo, escuché las propuestas de otros opositores que me precedían. Habían defendido con seguridad contenidos clásicos y reputados sobre deportes colectivos, condición física y salud. Entré a la sala convencido de mi planteamiento pero con una mezcla de angustia y emoción. Después de pormenorizar la unidad didáctica y justificarla como parte de una programación anual, hice una lectura dramatizada de la ficción ante el tribunal. Este es un fragmento del relato:

> Pero lo que no imaginó, fue el giro de 180 grados que inesperadamente se produjo en su carrera como deportista de élite. Y precisamente, cuando estaba a punto de recoger los frutos, después de tantos años de esfuerzo y entrenamiento. Mario, tras mantener relaciones sexuales sin preservativo se infectó del virus VIH. Lo supo cuando la médica del equipo de natación en el que competía, analizó los datos de uno de los tantos análisis de sangre rutinarios que le realizaban como parte de los controles a los que estaba sometido. Todo se vino abajo. Se acabó. La Federación de Natación retiró su licencia federativa, ya no

> podía competir. La marca de bañadores que representaba, rescindió el contrato y además, comunicó que no estaba dispuesta a realizar ninguna indemnización económica. Como un huracán, su historia apareció en los medios de comunicación de masas, con un tratamiento de la información bastante lejano de la realidad. Fue expulsado de su club de natación, el que le había visto crecer desde pequeño. En la piscina de su pueblo bajaron los abonos mensuales y los cursos de enseñanza pasaron a la mitad. Se había extendido un miedo irracional al contagio del virus. Las personas que habitualmente practicaban la natación pensaban que podían contagiarse en los vestuarios y también, al nadar por las 'calles de la piscina'. No se lo podía creer, tantos años de esfuerzo y todos en su contra, y lo peor de todo, él no entendía la discriminación a la que se veía sometido. (Fuentes y Martos, 2012:77).

Y funcionó. Desde entonces, la historia de Mario me ha acompañado en mi tarea docente. Entre 2005 y 2008, en el IES Foia de Bunyol, la empleé como material curricular impreso en un bloque de contenidos sobre aspectos sociales del deporte. A finales de noviembre de 2009, en el IES Marjana de Chiva, fue un post comentado en el blog de la asignatura (Fuentes, 2009). Entre 2010 y 2014, en el IES Alameda de Utiel, además de utilizarla en los grupos en los que impartía EF, la utilicé cuando faltaba algún profesor/a y tenía que estar de 'guardia' en clase con su grupo. También, en este último instituto, invité al alumnado de mi tutoría (cuando he desempeñado ese cargo) a compartir el relato con sus familias y hacer una puesta en común. Recientemente, ha sido publicado en un Manual de Didáctica de la EF de la Educación Primaria (Fuentes y Martos, 2012).

Debo reconocer que la historia de Mario ha provocado algunos momentos controvertidos. Uno de estos momentos se refiere a las explicaciones que solicitó un padre a la jefa de estudios del instituto. Su preocupación se concretaba en esta pregunta: ¿por qué su hijo de 15 años tenía que hablar en clase de EF sobre métodos anticonceptivos? Sin embargo, a pesar de estas cuestiones puntuales, he percibido que la experiencia pedagógica ha sido positiva. El interés que mostró el tribunal de la oposición y la acogida favorable para el debate que ha suscitado cuando lo he empleado en educación secundaria, son dos motivos que me han ayudado a afianzar mi pensamiento en el poder de la ficción. Y no sólo eso, me ha confirmado que contar historias podría ser una estrategia pedagógica eficaz para desarrollar la actitud crítica sobre temas silenciados en la EFD.

6

Animado por seguir experimentando la elaboración y la práctica pedagógica de relatos ficticios pensé en llevar al mundo trans esta vivencia porque creía que podría ser una alternativa para generar conocimiento sobre quienes estaban ausentes en el debate profesional de la EFD. La ficción, en estas circunstancias, podría funcionar como una invitación para pensar y comprender vidas de personas marginadas que no estaban siendo escuchadas y entrever el papel que jugaría la EFD en el desarrollo de sus identidades.

En este momento, fue crucial encontrar el estudio de Lewins (1995), *Transsexualism in society*. Este libro es un informe sociológico sobre el transexualismo en Australia. Es el resultado de la sugerencia que le hizo su hija Nicole, una mujer transexual, con el fin de contribuir a la comprensión del mundo trans. Durante todo el capítulo tercero, Lewins cuenta la historia de Miranda. El texto a nivel personal me implicó emocionalmente por dos motivos. El primero porque mencionaba las clases de EF y las experiencias durante la infancia y la adolescencia de Michael (Miranda después de la reasignación) como parte de la globalidad de una vida trans, lo que me permitió hacerme preguntas: ¿ha reflexionado el profesorado de EF de qué manera plantearía los procesos de enseñanza y aprendizaje con estudiantes que se preguntan quiénes son como mujeres u hombres trans?; ¿qué significados tienen para estas personas la EF, la actividad física y el deporte, y sus experiencias con cuerpos que transitan de manera permanente o temporal de un género a otro?; ¿constituye la EF una experiencia traumática en sus vidas?; ¿puede la EFD reforzar la identidad de género deseada?; ¿podría la EF ayudarles en su proceso de transición?; ¿qué permanece oculto en el discurso coeducativo dentro de la EF cuando pensamos en estudiantes trans?

Y el segundo motivo, fue que Lewins (1995:67) decidió producir un breve relato de ficción:

> A pesar de las coincidencias con cualquier persona, Miranda no es un personaje real. Ella es una construcción de las tendencias y modelos de las vidas de las personas que han contribuido a este estudio.

La construcción ficticia de Lewins (1995) sirvió de acicate para elaborar una comunicación para un Congreso Internacional de EF (Fuentes, Devís y Sparkes, 2005). Además de mostrar los fragmentos del relato de Miranda sobre la EF, expusimos los modos de hacer ficción propuestos por Sparkes (2002). Denomina *creative nonfiction*

(no-ficción creativa) a la historia que se apoya en personas y hechos reales porque se ha estado en el 'campo' desarrollando un estudio etnográfico. Si por el contrario, la historia no se basa en datos reales porque no se estuvo en el 'campo', es un ejercicio exclusivo de imaginación narrativa y la denomina *creative fiction* (ficción creativa). Destacamos algunos de los motivos por los cuales se emplea *creative nonfiction* como, por ejemplo: proteger a quienes participan en una investigación; retratar mejor los aspectos emocionales y subjetivos de las experiencias vividas; implicarse emocionalmente en el relato y establecer una estrecha relación con los hallazgos; ampliar las audiencias de la investigación; abordar datos desde otra perspectiva y reestructurarlos. También nombramos algunas desventajas como la dificultad de elaborar un buen relato y el dilema asociado cuando se remite un escrito de este tipo a una revista para ser publicado.

Por esta misma época, publicamos un artículo en el que exploramos las discriminaciones y los problemas que sufren ciertos sectores del alumnado y del profesorado con identidades de género y de sexualidad no dominantes (Devís, Fuentes y Sparkes, 2005). Pretendíamos contribuir al debate acerca de estas cuestiones en la comunidad iberoamericana y estimular la investigación en nuestros respectivos contextos culturales. Una vez presentados algunos aspectos sobre el género y la sexualidad que permanecían ocultos en EF, propusimos la etnografía-ficción desarrollada por Sparkes (1997) como una estrategia pedagógica para facilitar la toma de conciencia entre sus estudiantes universitarios de EF de lo que significaba ser un profesor de EF gay.

Inmerso en este interés por los relatos y en "escribir a la luz de qué y cómo leemos" (Hammersley y Atkinson, 2001:261) decidí elaborar un breve relato ficticio que considerara las experiencias de una persona trans en EF. Así surgió 'Escapar de mi cuerpo'. La protagonista de la historia fue Mar, una mujer trans, que a los 17 años decidió vivir públicamente su identidad. El relato recreaba sus deseos, sentimientos y temores tomando como centro de interés los recuerdos de sus experiencias en EF. Tanto los personajes, como los acontecimientos y lugares, fueron productos de la imaginación. De hecho, el relato lo elaboré sin haber estado en el 'campo' recogiendo datos de forma sistemática. Sin embargo, en su producción, tuve en cuenta diversos documentos de carácter escrito y visual sobre casos trans reales. En concreto, utilicé estudios que enfocaban las experiencias de mujeres trans desde perspectivas académicas diversas (Bogdan, 1998; Ekins y King, 1999; Lewins, 1995; Mason-Schrock, 1996). También

manejé textos periodísticos, películas y un documental que abordaban la temática (Anderson, 2003; Erquicia, 2003; Montero, 1996; Peirce, 1999). En ocasiones, reproduje literalmente las voces de personas trans procedentes de los documentos fuente, mientras que en otros momentos, opté por la pura ficción.

La primera vez que apareció 'Escapar de mi cuerpo' fue en una comunicación en un Congreso Internacional de EF (Fuentes, Devís y Sparkes, 2005). El objetivo era hacer visible las experiencias de personas insatisfechas con su cuerpo en el contexto de la EF a través de la ejemplificación del caso ficticio de Mar. Con ello esperábamos estimular la reflexión y sensibilizar a la comunidad educativa de las discriminaciones y problemas que viven las personas que poseen identidades de género diferentes a las socialmente dominantes. Entendíamos que el relato podría contribuir a problematizar y desafiar la concepción que sobre el género y la sexualidad posee el profesorado de EF. Pensábamos que poner en crisis la realidad del género, era un aspecto previo para el desarrollo de acciones pedagógicas coherentes con la igualdad en las clases de EF.

En esta comunicación ampliamos nuestras dudas: ¿hemos pensado qué repercusión tiene nuestra enseñanza de la EF en estudiantes que se sienten 'atrapados/as en cuerpos equivocados'?; ¿qué estrategias utilizan para sobrevivir en contextos que reprimen el desarrollo de sus identidades?; ¿qué supondría en el contexto de la EFD, desafiar la concepción de que el género no equivale a la prolongación del sexo de nacimiento?; ¿por qué los temas de género y sexualidad son 'invisibles' en los programas universitarios de EF y CCAFD?, ¿cuál es el discurso o planteamiento teórico que subyace, cuando abordamos temas relacionados con los sexos, los géneros, las sexualidades y las identidades?

Al final de la comunicación nos planteamos el modo de juzgar la ficción para saber si el relato comprometía emocionalmente. Queríamos conocer si era evocador y si la experiencia descrita tenía un carácter auténtico y creíble. Para ello sugeríamos las cuestiones siguientes: ¿la lectura te ha estimulado para pensar y tratar el tema del género y la sexualidad de manera diferente en tus clases?; ¿las experiencias de Mar te aportan alguna luz para abordar de otras maneras algunos acontecimientos acaecidos en tu vida profesional?; ¿el relato te ha ayudado a comprender emocionalmente e imaginar otras experiencias relacionadas con lo trans en el ámbito de la EFD?

'Escapar de mi cuerpo', fue una experiencia alternativa de escritura que permitió acercarnos a lo desconocido. Una forma de dar 'voz'. Una invitación para construir

interpretaciones. Pero éramos conscientes que se necesitaba mucha más investigación sobre estos temas y desde posiciones teóricas y perspectivas metodológicas diversas.

7

En los años 2008 y 2009 experimenté con el relato 'Escapar de mi cuerpo' en la parte final de las ponencias de la asignatura que impartía José Devís. Durante la lectura me daba cuenta que el aula se silenciaba y percibía una actitud de escucha y apertura a la historia. El silencio se rompía cuando daba paso al debate y planteaba la pregunta: '¿Qué os parece el caso de Mar?'. De forma similar a lo ocurrido en anteriores ponencias, el debate no costaba mucho de iniciar y con frecuencia escuchaba comentarios compasivos y solidarios hacia la protagonista. La libertad fue otro de los temas. Una parte del alumnado comprendía que Mar era libre para hacer lo que quisiera con su cuerpo. La libertad se entrelazaba con el derecho a la autodeterminación corporal, es decir, cada persona tiene el derecho de controlar su cuerpo y hacer lo que estime oportuno con él. Un argumento similar, se comentó, al derecho de la mujer a abortar si así lo desea.

Un aspecto que me interesaba destacar y que irrumpió en el debate fue el de las diferentes sensibilidades del profesorado de EF hacia los cambios identitarios de Mar. En el relato aparecen dos modelos, por un lado, el profesor definitivo en el centro, que mantiene con firmeza una actitud inflexible y esencialista respecto a las necesidades de la protagonista. Por otro, la profesora interina, con la que se identificaban algunas estudiantes, que no ignora y actúa en clase ante situaciones de transfobia y escucha los sentimientos de Mar. Pero como en otros años, el debate derivaba hacia el tema de los derechos de una persona trans que desea participar en competiciones deportivas. De nuevo, enfoques en contra y a favor de la presunta ventaja física. A nivel general, las respuestas de los y las estudiantes me sugerían que la historia era bastante real, especialmente cuando finalizaba el debate y les informaba que todo era una ficción que reflejaba una de entre otras muchas interpretaciones de las vidas trans. Me intrigaba el modo en que partiendo de un relato sobre un caso de inclusividad trans en EF, siempre se terminaba debatiendo la tesis de la injusta ventaja física de una deportista trans de élite.

La omnipresencia en el debate del derecho o la prohibición a participar en competiciones deportivas, me hizo pensar que, con relativa frecuencia, una parte

importante de los estudiantes tienen incorporado o se les estimula durante su formación inicial hacia un panorama biologicista por el cual la mirada esencialista sobre el cuerpo es la dominante cuando se trata de hablar sobre la competición deportiva. Motivado por ello decidí elaborar un breve relato de ficción que sirviera para situar el tema dando voz a una deportista de élite trans y en el que se retratara la influencia de los medios de comunicación. Confeccioné el relato dando rienda suelta a la imaginación narrativa. Es un texto con el que nunca he experimentado en grupo:

Mañana Martina

- ¡Y después de veintisiete eternos kilómetros por la Sierra de Malpasillo, Martina cruza la línea de meta!, -gritó el comentarista con todas sus fuerzas-.

Al finalizar la carrera no llora, no tiene fuerzas para tanto, ni tampoco celebra el momento, se sienta sobre un viejo madero e inspira hondo recordando la primera vez que montó en bicicleta. Cuando vuelve en sí, la afición la zarandea a hombros. No es para menos, con tan solo veintitrés años se ha proclamado campeona del mundo en la modalidad *Cross Country* de ciclismo de montaña. Su entrenadora y la empresa que la patrocina la felicitan. A la vuelta de la esquina están los Juegos Olímpicos y espera ejercitarse duro. Ahora, es una heroína nacional.

Con el calor de la afición sobre su cuerpo embarrado, coge una botella de agua y el móvil, se abrocha la chaqueta de la suerte y entre vítores y aplausos camina con paso firme hacia la sala de prensa. La nube de flashes y periodistas no se ha hecho esperar:

- ¿Es cierto que tomas hormonas para reducir musculatura?, ¿qué piensas de las acusaciones de que al ser antes un hombre tienes más fuerza y velocidad que las mujeres que compiten ahora contigo? -espetó un periodista antes de que Martina tomara asiento-.

- ¿No es esto una farsa del deporte femenino?, ¿podrás formar parte del equipo nacional?, ¿te has sometido a una operación de 'cambio de sexo'? -chilló otro, al tiempo que acercó el móvil casi golpeándola-.

- ¿Qué nos puedes decir del nombre de Marco?, ¿no fue esa tu primera identidad? -preguntó un tercero-.

La afición enmudece. Las sospechas de dos competidoras se han filtrado a un medio de comunicación minutos antes de comenzar la rueda de prensa. La consecuencia es inevitable. Se ha puesto en tela de juicio la feminidad de la campeona y su condición de 'verdadera mujer'. Ha sido despojada virtualmente de su trabajada victoria. El mundo se ha venido encima. Las notificaciones en su cuenta personal de *Twitter* no cesan. Con el semblante desencajado y sin decir una palabra, Martina abandona la sala cabizbaja.

Al día siguiente, la sección de deportes de los principales periódicos nacionales abren con los titulares: 'Ella era él', 'La Unión Ciclista Internacional estudia retirar la licencia a un ciclista transexual', 'Vergüenza para el deporte'. Tras unos días en paradero desconocido, ha tomado la decisión de leer un breve comunicado de prensa para dar su versión a la opinión pública.

Pasan tres minutos de las doce en uno de los salones del Hotel La Medialuna de su localidad natal. Sentada entre la entrenadora y su hermano, Martina entona con voz tranquila pero emocionada la lectura del siguiente escrito:

"Buenos días. Como ya saben, esta rueda de prensa tiene como objetivo dar a conocer lo sucedido hace unos días respecto a mi participación en la última prueba puntuable del Campeonato del Mundo de *Cross Country*. Desde que a los siete años monté por primera vez una bicicleta, no he dejado de soñar con convertirme en ciclista profesional. En la escuela fui constantemente discriminada y crecí sufriendo la exclusión del mundo de las chicas. Es cierto que en el pasado tuve otra identidad. Hasta los dieciocho años habité un cuerpo del que quería escapar a toda costa. Desde hace dos años llevo viviendo públicamente con el nombre de Martina y durante todo este tiempo he estado hormonándome progesterona y antiandrógenos. No me he sometido a una operación de reasignación genital. Es una operación compleja, larga y costosa que a día de hoy no deseo. He competido como chico en algunas carreras a nivel amateur, pero desde hace pocos meses llevo haciéndolo en competiciones femeninas. A diferencia de otras mujeres trans, el deporte me ha ayudado a conocer mejor mi cuerpo y a reafirmar mi identidad. Quiero creer que las chicas me han aceptado bien, aunque sé que a algunas no les hace muy feliz mi presencia en el circuito. Pese a que las leyes están cambiando poco a poco en este país, todavía no tenemos los mismos derechos que las demás personas. Somos una de las minorías más discriminadas del planeta tierra. ¿Dónde está mi

lugar en el deporte? Si no está entre las mujeres, ni entre los hombres, ¿no tengo ningún lugar? Una de las cosas que más deseo es que llegue el día en que dejen de verme como 'la ciclista transexual'. La gente tiene que admitir que hay muchas personas ahí fuera que viven su identidad de género de un modo distinto al tradicional. Soy una mujer, y lo único que reivindico hoy es mi derecho a autodefinir mi identidad sin ser discriminada y vivir la vida tal y como la quiero vivir. Repito… vivir la vida. Por último, quiero agradecer el apoyo de mi equipo y de todas aquellas personas que entienden, respetan y actúan para defender vidas como la mía. Muchas gracias por su atención. Ahora, estoy preparada para contestar a todas sus preguntas".

Mañana Martina, independientemente de las decisiones tomadas por las instituciones deportivas, madrugará para entrenarse en las interminables rampas de Malpasillo.

8

En julio de 2009 finalicé la diplomatura de Magisterio de EF. Esto supuso disponer de más tiempo y energías para dedicarme al estudio de lo trans. He de reconocer que, en esta época, barajé algunos caminos para iniciar el trabajo de campo con personas trans y encauzar definitivamente la realización de la tesis doctoral. Pregunté en varios sindicatos de enseñanza por las opciones que disponía como 'docente de secundaria en activo e investigador'. Una de ellas era solicitar una reducción de jornada como profesor de EF. Era una opción comprometida dada mi situación económica y familiar en aquel momento y también porque me encontraba en comisión de servicios en un instituto de Buñol. La plaza 'definitiva' era en Pedreguer, a unos 170 kilómetros de mi residencia. Mi preocupación era que no me concedieran la comisión de servicios y tuviera que incorporarme a media jornada en mi destino. Todos los sindicatos consultados señalaron que era una opción viable para Consellería puesto que 'ahorraba dinero' contratando a profesorado en interinidad que cubriera la otra parte de la jornada. Finalmente, fue una opción que descarté porque se requerían hechos causantes para su concesión: cuidado de personas con discapacidad; enfermedad crónica; cuidado de menor menos de 12 años o familiares que requieran especial dedicación; y violencia de género.

La segunda posibilidad era solicitar una licencia de estudios retribuida (máximo 12 meses). Esta opción me parecía idónea porque podría dedicarme en exclusividad a la realización del trabajo de campo de la tesis percibiendo las retribuciones básicas. Entendía que este tipo de licencia estimulaba la realización de actividades de formación y de investigación e innovación educativas que revertían en la mejora de la calidad de la docencia. Al finalizar el período debía presentar una memoria global del trabajo desarrollado así como una certificación académica de los estudios realizados. En caso contrario tenía la obligación de reintegrar las retribuciones percibidas. Me parecía justo. Esta licencia también me permitía embarcarme en una propuesta que José Devís me sugirió y que consistía en solicitar una estancia en una universidad extranjera para seguir formándome en el conocimiento de metodologías de investigación cualitativas y formas alternativas de representación. Pero uno de los sindicatos fue tajante: 'abandona la idea'. Además de ser un requisito obligatorio contar con 5 años de antigüedad como funcionario de carrera (tenía 3 años), debía solicitar la licencia en una convocatoria oficial y hacía más de una década que no se convocaban. En aquel momento, los sindicatos presagiaban que el momento de crisis económica mundial iniciado en 2008, jugaba en detrimento de la convocatoria de este tipo de licencias. De hecho, en la actualidad, sigue sin publicarse una convocatoria oficial de este tipo. La tercera opción, era solicitar una licencia sin retribución (máximo 9 meses). Siempre que no lo impida las necesidades del servicio, Consellería lo ponía muy fácil, ya que al igual que la primera opción contrataba profesorado interino 'ahorrándose' la antigüedad y los sueldos de julio y agosto. Para mí, aunque no perdía el puesto de trabajo y seguía computando a efectos de trienios y sexenios, no era tan fácil, porque no percibía retribución económica alguna.

En ocasiones, he pensado en las condiciones que el personal funcionario docente de centros educativos públicos no universitarios disponemos para la realización de una tesis doctoral o para involucrarnos en tareas de formación en investigación. Sobre todo cuando el profesorado no solo tiene la responsabilidad de ofrecer una enseñanza de calidad sino que además tiene que 'investigar' para mejorar su práctica docente. En términos de Rivera (2012) parece que nos encontramos ante el modelo 'tres por uno' (docencia, gestión e investigación) pero manteniendo las mismas condiciones laborales. "¿De dónde saldrían los tiempos para la formación?, ¿supondría este esfuerzo una subida salarial?, ¿bajaría la dedicación lectiva?, ¿qué tiempos se reconocerían para la investigación?" (Rivera, 2012:61).

A vueltas con estas opciones, en noviembre de 2009 presentamos una comunicación a un Congreso Internacional en la que nos aproximamos a los estudios realizados por Richard Ekins y David King para comprender qué sucede cuando los cuerpos se encuentran 'transgenerando' (Fuentes y Devís, 2009). El estudio desarrollado por estos dos autores nos interesaba especialmente porque utilizaba narrativas personales e historias de vida después de una década de investigación sociológica cualitativa. En concreto, identificaban las estrategias básicas que las personas trans utilizaban en su proceso de tránsito. Son las siguientes: 1) sustitución; 2) disimulo; 3) insinuación; y 4) redefinición. Posteriormente, eran clasificadas en cuatro tipos de relatos: 1) de emigración; 2) de oscilación; 3) de eliminación; y 4) relatos que van más allá del género.

Ese mismo año formé parte de la constitución de un grupo de investigación, liderado por José Devís, al que le fue concedido un proyecto de investigación. Se trataba del Programa Explora 'Transgénero y Deporte: el papel del ejercicio en la construcción, reconstrucción y transición de identidades sexuales y transgenéricas' (EDU2009-06815-E/EDUC). Fue desarrollado entre septiembre de 2009 y diciembre de 2010. Esta actuación tenía por objeto promover la ejecución de proyectos cuyos resultados pudieran llegar a representar un avance significativo del conocimiento, mediante el desarrollo de metodologías inalcanzables de otro modo. Es decir, financiaba la exploración de ideas heterodoxas y radicalmente innovadoras, en concreto, propuestas de investigación imaginativas cuya viabilidad pudiera ser baja en programas convencionales porque chocan con ideas establecidas en su campo. Este proyecto nos permitió catapultar la experiencia que veníamos desarrollando con los relatos ficticios y la pedagogía narrativa. Como resultado del mismo, produjimos tres publicaciones interconectadas.

La primera fue el artículo *Análisis narrativo en EF y deporte* (Pérez-Samaniego, Fuentes-Miguel, Devís-Devís, 2011) que se interesaba por la vertiente metodológica de la investigación narrativa, en concreto por el análisis narrativo, es decir, por el camino que se recorre para obtener, interpretar y recrear las narrativas recogidas en las historias de las personas y los grupos que se investigan. Sus objetivos eran examinar las distintas formas de llevarlo a cabo y animar a investigadores e investigadoras a analizar narrativas, a la vez que invitar a la prudencia a la hora de hacerlo. Respecto a las formas de llevarlo a cabo, se distinguían dos grandes estrategias: las que enfatizan el análisis y las que enfatizan la historia. Estas últimas son propias de quienes se adhieren a

postulados onto-epistemológicos relativistas y sus investigaciones son consideradas relatos creados con el propósito de construir una determinada forma de conocimiento en relación con su objeto de estudio. Aquí entra en juego el modo en que se emplean particulares procedimientos analíticos y retóricos para dar forma a las construcciones narrativas. Se habla entonces de Prácticas Analíticas Creativas (PAC), un concepto acuñado por Richardson (2000) para describir el conjunto de recursos de escritura, orales y visuales que combinan la creación artística y los métodos analíticos con el fin de producir y representar el conocimiento. Las PAC incluyen procedimientos como las autoetnografías, los etnodramas, la ficción, y las representaciones poéticas, visuales y musicales.

Después de varios años utilizando el relato 'Escapar de mi cuerpo', el Programa Explora nos brindaba una oportunidad para desarrollar a fondo la actividad pedagógica con la ficción. Cuando lo trabajábamos en el aula percibíamos que el relato funcionaba porque afloraban opiniones sensibles sobre la identidad de Mar entre los y las estudiantes. Pero también tensiones sobre los derechos deportivos de las personas trans en la competición. Aunque el relato fuera útil, este conjunto de reflexiones entendíamos que se quedaban ahí, en el aire, porque no teníamos registradas ni analizadas estas y otras interpretaciones orales que emergían en el tiempo de debate y discusión. Este motivo nos condujo a planificar y sistematizar una experiencia pedagógica con la ficción que fuera más allá de la simple utilización del relato.

La experiencia se desarrolló en mayo de 2011 y participaron 61 estudiantes de cuarto curso de la Licenciatura en CCAFD. En primer lugar, Víctor Pérez, que junto a José Devís y Andrew Sparkes es otro de los tutores de esta tesis doctoral, presentó la actividad y distribuyó el relato dejando un tiempo de unos quince minutos para su lectura individual. Después, solicitó a los y las estudiantes que escribieran de forma anónima una reflexión personal a partir de dos cuestiones orientativas: '¿cuál es tu realidad, tu pensamiento respecto al género de las personas?' y '¿qué te parece el texto que has leído en relación con estas cuestiones?' Contaron con unos 30 minutos para completar su reflexión escrita. A continuación, los escritos se recogieron y tras alterar su orden, fueron devueltos aleatoriamente, de manera que recibieran un texto desconociendo su autoría. Para iniciar el debate, un alumno voluntario leyó en voz alta el texto anónimo que tenía en sus manos, alternándose a partir de entonces lecturas y comentarios personales sobre estas. La puesta en común duró unos 95 minutos, acabando en el momento en que los estudiantes consideraron que los textos que tenían

en su poder no añadían nada relevante a los ya leídos o que sus opiniones habían quedado reflejadas en el debate. Los textos fueron recogidos de nuevo. Las intervenciones fueron grabadas con el consentimiento previo y transcritas en papel. Tras la lectura y el debate, presenté un segundo nivel de reflexión en el que se incorporaron conocimientos sobre teoría *queer* e identidades de género. La intención era favorecer un segundo debate que contara con más elementos de juicio para la argumentación sobre las posturas personales expresadas en la primera parte de la actividad. Para su desarrollo se presentó un blog[5] en el que, además del relato, podían encontrar preguntas referidas a aspectos concretos de la ficción y a sus creencias sobre la identidad de género, como por ejemplo: 'En relación con el sexo, ¿quién es Mar?, ¿un hombre, una mujer, o...?'; '¿Qué es para ti lo 'normal' en relación con el sexo y el género?'. Tras dos semanas, el blog recogía los comentarios de 12 estudiantes que fueron incorporados a las reflexiones escritas y la trascripción del debate como datos para el análisis. Dichos datos fueron sometidos a un análisis categorial de contenido que permitió identificar, organizar y relacionar categorías temáticas emergentes.

Como consecuencia de esta experiencia elaboramos las otras dos publicaciones. La primera fue una comunicación para un Congreso Internacional sobre Etnografía y Educación que, finalmente, fue incluida como capítulo en un libro digital (Fuentes, Pérez, Pereira, Devís, 2014). En este documento presentamos la experiencia pedagógica y exploramos la conexión entre la capacidad del alumnado para imaginar la alteridad trans y el concepto de cuerpos abyectos planteado por Butler (1990; 1993). Para esta autora, si el género califica a los cuerpos como humanos, todos aquellos que no encajan en el sistema bipolar porque van en contra de 'lo natural' se consideran cuerpos abyectos y sirven para definirse en oposición a ellos. Por último, sugerimos una propuesta pedagógica que podría servir de complemento a la experiencia con la ficción. Es la planteada por Rands (2009) sobre la utilización del Teatro Fórum de Augusto Boal (1995) para sensibilizar al futuro profesorado en el estudio de la complejidad del género.

La segunda publicación tenía un mayor alcance en al análisis de los datos derivados de la experiencia pedagógica y su interpretación (Pérez-Samaniego, Fuentes-Miguel, Pereira-García, Devís-Devís, 2014). El objetivo de este artículo fue responder al encuentro potencial de las personas trans en EFD mediante el desarrollo de la

[5] http://escapardemicuerpo.blogspot.com

imaginación moral. Presentamos la abyección y la alteridad como los dos extremos de un continuo para intentar problematizar conceptos esenciales en el tratamiento de la comprensión de la imaginación de las personas trans. El objetivo era conocer cómo son comprendidos estos conceptos a lo largo del continuo y cuáles son los posicionamientos de los y las estudiantes respecto a ellos. También esperamos reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones de enfocar pedagógicamente los asuntos trans en EFD. Nuestros propósitos pasaban por contestar a las dos preguntas siguientes: ¿cómo son imaginadas las personas transgénero en el contexto de la EFD? y ¿podemos sensibilizar a los y las estudiantes mediante la imaginación moral de las personas transgénero?

El Programa Explora también supuso valorar la viabilidad de un proyecto de investigación de tres años que, finalmente, se convirtió en el segundo proyecto. Su título era 'Educación física, deporte y transgénero: el ejercicio físico en la (re)construcción y transición de las identidades transexuales y transgenericas (DEP 2011-28190)', que se desarrolló durante el trienio 2012-2014. La concesión de este proyecto fue importante porque supuso la adhesión de Sofía Pereira, una antropóloga, que se incorporó como becaria (FPI) con dedicación exclusiva al grupo de investigación.

Este proyecto consistió en un diseño de investigación descriptivo organizado en dos fases que adoptó una perspectiva complementaria al conectar una metodología cuantitativa y otra cualitativa. La primera fase, de carácter cuantitativo, pretendía conocer la participación y las actitudes de las personas trans en las prácticas deportivas y de la EF. Para ello, se aplicó la 'Encuesta sobre Transexualidad, Transgénero y Deporte', elaborada por el equipo, a una muestra de personas trans en el ámbito nacional. Se administró entre noviembre de 2012 y enero de 2014 a un total de 212 personas trans: 93 mujeres, 108 hombres y 10 de otras identidades de género. En esta fase se obtuvo información general relativa a la vida deportiva y a las actitudes hacia la EFD en distintos momentos del tránsito realizado en sus identidades de sexo y género y según distintas variables sociodemográficas.

La segunda fase tuvo como propósito explorar mediante metodologías cualitativas las experiencias y significados de la EFD de algunas personas trans que participaron en la primera fase, así como el papel que hayan podido jugar en la transición de sus identidades de sexo y género, dependiendo del tipo de tránsito (hombre a mujer, mujer a hombre y otros tránsitos trans). En total, entre junio de 2013 y noviembre de 2014 se realizaron 43 entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo cara a cara.

El propósito del estudio se organizaba en tres apartados: 1) explorar las experiencias de las personas trans en la práctica deportiva y de la EF, así como las razones de su participación o no participación en dichas prácticas; 2) conocer los significados que han tenido las prácticas deportivas y de la EF en la (re)construcción de las identidades trans; y 3) identificar ámbitos y creencias que puedan suponer una marginación de las identidades corporales del colectivo trans, así como proponer estrategias para su transformación.

Ahora comprendo mejor el papel que juegan los manifiestos de algunas universidades y centros de investigación reclamando a los poderes institucionales que los Presupuestos Generales del Estado sean sensibles en materia de investigación e innovación y la importancia de invertir en proyectos de investigación. Sin I+D+i no hay futuro, indica la Confederación de Sociedades Científicas de España (COSCE, 2015). La concesión de estos dos proyectos anteriores y la posibilidad de realizar la tesis por compendio de publicaciones, han facilitado poder llevarla a término.

9

En estos últimos años, se han ido aplicando en el contexto español políticas públicas para reconocer los derechos civiles de minorías sexuales y de género como, por ejemplo, la Ley de matrimonio de personas del mismo sexo (BOE, 2005) o la Ley reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas (BOE, 2007). Aunque todavía queda mucho camino por recorrer en el reconocimiento de la igualdad, el gobierno socialista de la época trabajó con diferentes entidades y colectivos activistas para ser vanguardia internacional en el reconocimiento de la diversidad y el favorecimiento de conquistas sociales. Consecuencia de estas políticas y de la presión constante de los colectivos y activistas LGTBQ, algunos parlamentos autonómicos empezaron a mostrar mayor sensibilidad sobre lo trans y aprobaron leyes sobre no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales, por ejemplo, Navarra (BON, 2009), País Vasco (BOPV, 2012), Canarias (BOPC, 2014) y Andalucía (BOJA, 2014). Además de legislar en materia sanitaria como ya hicieron otras autonomías, estas leyes han ampliado la atención al ámbito laboral, social, legal y educativo. Mención destacable es la ley andaluza, que da un paso más allá y regula el derecho a la autodeterminación de género y despatologiza la transexualidad, toda una declaración de intenciones.

Respecto al ámbito educativo, por ejemplo, la administración navarra espera asegurar que los currículos aumenten la comprensión y el respeto de la diversidad de identidades de género, incluyendo al alumnado transexual y sus familias. Además, se iniciarán programas de sensibilización dirigidos a docentes y alumnado en todos los niveles de la educación pública en cuanto a derechos humanos y principios de igualdad y no discriminación, incluidos los concernientes a la identidad de género. Al mismo tiempo, adoptará medidas necesarias para garantizar el acceso a la educación en igualdad de condiciones del alumnado, personal y docentes transexuales. También engloba a la esfera universitaria, promoviendo en sus ámbitos académicos, la formación, docencia e investigación sobre las experiencias de personas transexuales.

Cada vez es mayor el número de países sensibles a las diferentes realidades trans que aprueban leyes que siguen la estela iniciada en España, por ejemplo, Argentina (Congreso Argentino, 2012) y Dinamarca en 2014. Precisamente, es el ámbito universitario internacional el que está dando muestras de convertirse poco a poco en un reflejo de este tipo de decisiones políticas. En lo que respecta a publicaciones, aunque todavía el volumen de trabajos es pequeño, parece que el campo de la EFD impulsado por un marco teórico *queer*-feminista, empieza a manifestar un interés creciente en la temática trans, al menos, si se compara con la década de 1990 y primeros años del siglo XXI. Este incremento en el número de publicaciones empíricas, estimuló al grupo de investigación a valorar la realización de un artículo que agrupara e interpretara la investigación cualitativa existente, o lo que es lo mismo, una metasíntesis cualitativa. Es decir, se trata de combinar las aportaciones de diversos estudios cualitativos con la intención de alcanzar hallazgos más profundos o de largo alcance que los aportados en cada uno de los estudios individuales (Jensen y Allen, 1996; Sandelowski y Barroso 2007).

El objetivo de la metasíntesis fue contribuir a la comprensión de la experiencia en la práctica físico-deportiva de las personas trans, en el contexto de la EFD, con el fin de mejorar en un futuro la atención de sus necesidades e intereses. Para ello, revisamos, describimos e interpretamos temas clave emergentes de las investigaciones cualitativas que incluían las experiencias de personas trans. La pregunta de investigación que orientó el estudio fue: ¿qué aportan las investigaciones cualitativas respecto a la comprensión de la práctica físico-deportiva de personas trans?

Durante el mes de julio de 2013 realizamos una búsqueda sistemática en 6 bases de datos de ciencias sociales, identificando 367 estudios. Después de filtrarlos con base

en su relevancia, rigor y calidad, finalmente obtuvimos 10 documentos publicados entre los años 2006 y 2012: 8 artículos, una tesis y un libro. Una vez identificados y extraídos los temas clave, buscamos similitudes, diferencias y relaciones para generar nuevos conceptos que sintetizaran los hallazgos de todos los estudios incluidos en la revisión dando lugar a cuatro grandes bloques: el lenguaje, los espacios deportivos (vestuarios), las estrategias transgénero y la abyección.

La metasíntesis cualitativa representa la última publicación de esta tesis por compendio de publicaciones y cierra esta narración confesional de trayectoria académica e investigadora.

3.3. Las identidades trans en la educación física y deporte

En este apartado de la tesis se presenta una revisión de la investigación existente sobre las identidades trans en la EFD. Se han utilizado documentos obtenidos de la metasíntesis cualitativa realizada en julio de 2013 junto a otros recuperados de una búsqueda convencional de la literatura que comprende desde la fecha anterior hasta abril de 2015. Los descriptores utilizados en la metasíntesis se ampliaron con los de *gender verification* y *sex testing*. Esto ha permitido manejar aproximadamente un centenar de documentos, la mayoría escritos en inglés y publicados en los EEUU. Los trabajos pueden ser clasificados en dos tipos:1) filosóficos, principalmente ensayos construidos a partir de reflexiones, análisis conceptuales y teorizaciones; 2) empíricos, investigaciones sobre la base de datos cuantitativos o cualitativos. El diseño de investigación más utilizado en los trabajos empíricos ha sido el cualitativo. El análisis de los documentos recuperados ha permitido crear una visión de conjunto que identifica los antecedentes cercanos y sintetiza la evolución de las principales orientaciones, acontecimientos y contenidos de interés que conforman el estudio de las identidades trans en la EFD. Los trabajos, que alcanzan desde la década de 1990 hasta la actualidad, se han agrupado en tres categorías siguiendo la fecha de publicación: 1) Los inicios; 2) La proliferación de ensayos y estudios; y 3) Las identidades trans y el deporte en la actualidad. Como los trabajos se iniciaron en el ámbito del deporte, así se ve reflejado en la revisión que sigue, incorporándose más tarde los trabajos centrados o en combinación con la EF.

3.3.1. Perspectiva histórica

A lo largo de la historia del deporte siempre han existido rumores sobre la participación en competiciones internacionales de atletas que 'han cambiado de sexo' (sic) o que han nacido con ambigüedad sexual. Se conocen relatos de mujeres deportistas europeas que en la década de 1930 se convirtieron en hombres, por ejemplo, la ciclista belga Elvira de Bruyne que empezó a vivir como Willy, la lanzadora británica Mary Edith Louise Weston que pasó a ser Mark y la corredora checoslovaca Zdenka Koubkova que se convirtió en Zdenek Koubkov (Meyerowitz 1998). En la década de 1960, fueron significativos los casos de las hermanas Tamara e Irina Press en atletismo y del esquiador Erik Schinegger (Nell, 2007). Estos y otros casos, sobre los que es necesario diferenciar entre mitologías e historias reales (Heggie, 2010), han dado lugar a una especulación que ha generado profundas controversias en el mundo del deporte: algunos hombres con mayores niveles de fuerza y velocidad podrían 'pasar' por mujeres deportistas con el propósito de adquirir una injusta ventaja física durante la competición. Tal suposición produjo en la práctica que cualquier mujer deportista que poseyera una voz grave y un cuerpo muscularizado e hipermasculino, levantara todo tipo de 'sospechas'. Cuando esto sucedía en el estadio, la identidad sexual y de género de la deportista era puesta en entredicho por el público, los medios de comunicación de la época y las propias deportistas.

En este momento entran en juego dos factores clave. El primero, el impacto mediático internacional de la primera operación de reasignación genital acompañada de terapia hormonal realizada a Christine Jorgensen en 1952, (ver Jorgensen, 2000). Cuando el *Daily News* (1952) abrió a toda página con el titular: 'Ex-GI se convierte en una bella rubia', dio el pistoletazo de salida a un mundo nuevo de posibilidades quirúrgicas que hasta ese instante tan solo se podían imaginar. A la semana, el doctor Hamburguer, endocrinólogo que condujo la transformación, recibió más de 500 cartas solicitando la operación (Hausman, 1992). El segundo factor, el contexto social y político de la época, caracterizado por el enfrentamiento entre el bloque capitalista y el comunista que condujo al período de la Guerra Fría (Wiederkehr, 2009). El ideológico 'telón de acero' tuvo consecuencias profundas en el deporte. Los logros deportivos se convirtieron en una cuestión de Estado. Las políticas de detección de talentos se incrementaron. Cada bando se afanaba en acumular más medallas y batir records para demostrar la superioridad de un sistema político sobre el otro. Las mujeres del bloque

oriental regularmente obtenían mejores resultados. Un ejemplo. En las Olimpiadas de Helsinki de 1952, la Unión Soviética consiguió 11 de las 27 medallas posibles en las pruebas de atletismo femeninas. EEUU ganó una. Como consecuencia, los medios de comunicación occidentales reaccionaron rápidamente cuestionando la feminidad de las atletas (Hargreaves, 1994). El deseo de victoria deportiva nacional reforzó la norma de la obligatoria separación de hombres y mujeres como una forma de asegurar la igualdad de condiciones en la competición. Pero no solamente eso, y he aquí el *quid* de la cuestión, los organismos *International Olympic Committee* (IOC) e *International Association of Athletics Federations* (IAAF) adoptaron políticas para asegurar que todas las participantes en competiciones deportivas femeninas fueran 'realmente' mujeres. Así es como se instauró la obligación de pasar una prueba de verificación de sexo, o lo que es lo mismo, un proceso por el cual la elegibilidad para la competición deportiva de una mujer (¡qué no de un hombre!) debe asentarse sobre los resultados de un examen físico y/o genético de las características sexuales de la deportista. Es decir, el principal motivo de su introducción fue la prevención de fraudes de género y la deshonesta participación en la competición femenina. Esta prueba también se conoce en la literatura como 'control de feminidad', 'control sexual' y 'verificación de género', término este último que emplearé en este apartado.

Los primeros test de verificación de género fueron realizados por la IAAF en el Campeonato Europeo de Atletismo de 1966 en Budapest y en los Juegos Panamericanos de 1967 en Winnipeg (Hay, 1972; Simpson et. al., 2000). El protocolo era el siguiente: se exigía a las deportistas desnudarse frente a tres doctoras para que certificaran visualmente la pertenencia al sexo en cuestión (Skirstad, 2000). Este 'desfile desnuda', con la consiguiente humillación y pérdida de intimidad, provocó intensas quejas de las deportistas y de algunos colectivos de mujeres que llevaron a la organización a rectificar. Pero sorprendentemente, la rectificación no supuso eliminar la prueba. Todo lo contrario, se continuó con la política de verificación adoptando una alternativa genética, el test de la cromatina sexual. Esta nueva prueba, aparentemente menos humillante y más objetiva y eficaz, la utilizó por vez primera el IOC en los Juegos Olímpicos de México de 1968 y en los Juegos Olímpicos de invierno de Grenoble del mismo año (Donnelly y Donnelly, 2013). Consistió en examinar las células de una muestra de mucosa bucal y analizar la presencia o ausencia del cuerpo de Barr o cromatina X. Es decir, el test era capaz de indicar el número de cromosomas X en la célula, siendo la 'normalidad' de XX para mujeres y de XY para hombres.

3.3.2. Los inicios

Durante la década de 1990, surge un interés creciente por estudiar los motivos y las consecuencias de la realización de pruebas de verificación en mujeres deportistas. Los primeros trabajos publicados pertenecen a un grupo de autores del campo de la genética y la endocrinología que muestran dudas sobre la aplicación del test y su evolución. Por ejemplo, de la Chapelle (1986), tiene como objetivo demostrar que el proceso de cribado de la cromatina sexual es inadecuado y discriminatorio ya que excluye a mujeres que aunque no superan el test podrían participar en competiciones. Propone que las organizaciones deportivas deberían definir mejor los objetivos de la prueba. Fergurson-Smith y Ferris, (1991) informan de algunos 'desordenes genéticos' que interfieren en el proceso de desarrollo sexual, por ejemplo, el síndrome de insensibilidad a los andrógenos y la disgenesia gonadal. Ambos podrían poner en tela de juicio la validez del test de cromatina. En el documento proporcionan por vez primera un dato relevante, el número de casos detectados mediante el test entre 1972 y 1990. De un total de 6561 mujeres deportistas testadas, 13 test fueron ilegibles, lo que establece un porcentaje de 1/504. Sugieren que las personas transexuales deberían estar excluidas de los eventos deportivos internacionales, "aunque sólo sea por la remota posibilidad de que los atletas masculinos jóvenes pueden ser persuadidos para someterse a operaciones de cambio de sexo" (Fergurson-Smith y Ferris, 1991:19). Así mismo, plantean la necesidad de crear un código internacional que certifique la elegibilidad de las mujeres deportistas.

Otros dos trabajos que revisan el proceso de diferenciación sexual y sus 'desordenes' son los de Hipkin (1993) y Ferris (1992). Como novedad, este último informa de la decisión del IOC de abandonar el test de la cromatina sexual en los Juegos Olímpicos de invierno de Albertville y en los de verano de Barcelona 1992. Su intención es la de sustituirlo por el test de Reacción en Cadena de la Polimerasa (PCR), por el cual la secuencia del DNA del cromosoma Y es amplificada. Precisamente, la utilidad de esta prueba es la que lleva a Serrat y García de Herreros (1996) a realizar una investigación cuantitativa con 2406 mujeres deportistas participantes en las Olimpiadas de Barcelona 1992. Los autores concluyen que esta nueva técnica no debería ser utilizada para determinar el sexo genético de las deportistas.

Además del interés mostrado por el colectivo médico en las pruebas de verificación de género en el deporte, en la década de 1990 también emergen algunos

estudios dentro de las ciencias sociales. Un papel destacado tuvo la revista internacional del campo de la sociología, *Sociology of Sport Journal*, que publicó dos estudios empíricos y un ensayo mostrando una especial sensibilidad en el tema. En el año 1990 vio la luz el estudio pionero de Birrell y Cole (1990) sobre las implicaciones de la entrada de Renée Richards, *a constructed-female transsexual*, en el circuito profesional de tenis femenino. Realizado en EEUU, analizó el modo en que la cultura construye a la mujer y reproduce las nociones de sexo y género. Para ello se examinó críticamente la forma en la que Richards era referenciada en el discurso de los medios de comunicación impresos norteamericanos. Aunque en un principio el caso podría desafiar la construcción dominante de sexo y género, la lectura crítica desveló que los medios volvían a reproducir la ideología dominante de que solamente existen dos sexos y dos géneros mutuamente excluyentes que se corresponden con una identidad de género estable.

El segundo estudio de referencia que también utilizó una metodología de investigación cualitativa fue el de Davis y Delano (1992). Estas autoras analizaron de forma sistemática textos mediáticos de campañas antidopaje (posters, vídeos, folletos) para conocer las creencias y las interpretaciones que transmitían a los y las lectoras respecto a la dicotomización de género. Llegaron a la conclusión que las campañas centradas en el consumo de esteroides animan a creer que los cuerpos, entendidos como naturales, se hallan ubicados en categorías bipolares y que el consumo de esteroides, entendidos como algo artificial, genera una ruptura en el pensamiento de la dicotomización de género. En otras palabras, el mensaje implícito es que al consumir esteroides para mejorar el rendimiento deportivo, se pierde la noción de naturalidad del cuerpo y por tanto la estabilidad de las categorías de sexo y género. En la práctica, sus conclusiones están interconectadas con la constricción de la participación deportiva de la mujer y con la legitimación social de las pruebas de verificación.

El ensayo de Hood-Williams (1995) explora el pensamiento dominante en la distinción teórica que tradicionalmente se ha realizado entre los conceptos sexo y género. Argumenta que es una equivocación asumir que las diferencias biológicas son 'naturalmente' dadas antes que discursivamente construidas y también que erramos al pensar que sexo y género son reinos separados sobre los que se puede realizar una fácil distinción. Sugiere que los test genéticos de verificación en el deporte son tautológicos y que al igual que sucede con los informes sobre el cuerpo del IOC, también son discursivamente construidos. Finalmente, concluye que es difícil resolver tales

antinomias y que por mucho que se cambien los test, es complejo disponer de una explicación para el obstinado deseo de encontrar el sexo verdadero.

Otra publicación que a lo largo de las tres etapas muestra especial comprensión por la temática trans es *Women in Sport and Physical Activity Journal*. Wackwitz (1996) realizó en esta revista un ensayo crítico en el que observaba que las pruebas de verificación de género en el deporte, aunque se hallan cada vez más escrutadas públicamente, han sido mantenidas en un velo de silencio por el IOC durante 30 años. Después de exponer los argumentos a favor y en contra, la autora defiende que son un intento de mantener el control sobre aquellas mujeres que desafían las expectativas de feminidad al entrar en un campo estereotípicamente masculino y que, por tanto, la necesidad de obtener una 'tarjeta de feminidad' que demuestre la pureza cromosómica para poder participar en una competición deportiva, es una petición anacrónica impropia de finales del siglo XX.

Un trabajo que aporta una perspectiva diferente es el desarrollado por Skirstad (2000). Por iniciativa de la comisión médica del IOC, un total de 115 mujeres deportistas de 42 países participantes en los Juegos Olímpicos de Lillehammer de 1994 (el 21% del total) fueron entrevistadas cuando iban a realizarles el test de verificación. Los resultados indicaron que, para el 66% de las mujeres, los test son necesarios y que son una forma útil para prevenir rumores. Un 20% manifestó que su práctica es humillante. La mayoría de deportistas señalaron que habían recibido poca información sobre los test. Para Skirstad (2000), una razón que explicaría que las atletas apoyaban previamente el test pudo haber sido el temor a que si no lo pasaban no se les permitiría participar en los Juegos Olímpicos.

Es necesario señalar en referencia al estudio de la sexualidad y del género que la década en la que aparecen los trabajos anteriormente citados, se halla inmersa en un creciente escepticismo sobre la inmutabilidad del sistema bipolar de sexo y género. En estos años empieza a destacar la figura de la filósofa estadounidense Judith Butler cuyos libros *Gender Trouble* (1990) y *Bodies that Matter* (1993) ejercieron una influencia internacional a la hora explorar los modelos naturalizados y normativos de género que llega hasta nuestros días. Para esta autora, sexo y género representan performances culturales. El género no es algo que se 'es', es algo que se 'hace'. La repetición de actos, gestos, movimientos y posturas corporales, constituyen la ilusión de un yo generizado que perpetuamos y reforzamos en torno al concepto de heterosexualidad. Del trabajo de Butler deriva una idea esencial para esta tesis, los cuerpos que

transgreden las normas sociales de género y tienen el estatus de 'desviados' en el contexto de la masculinidad y feminidad tradicional, son claves para operar como crítica cultural y tienen un papel subversivo que perturba el conocimiento convencional que tenemos de las categorías sexo y género.

3.3.3. La proliferación de ensayos y estudios.

Con el inicio del siglo XXI, se produce una proliferación de ensayos y estudios empíricos. Dentro de esta etapa se aprecian dos momentos diferenciados en cuanto al tipo de publicaciones. El primero se desarrolla durante los primeros años de la década del 2000, publicándose trabajos que siguen criticando las pruebas de verificación e informan del aumento de voces que claman por su abolición. Son revisiones históricas y ensayos que, manteniendo la perspectiva genética y endocrina de la anterior etapa, advierten de que cada vez se constituyen más grupos de discusión formados por investigadores/as y deportistas que cuestionan éticamente los test (ver Elsas et. al., 2000; Dickinson et. al., 2002; Simpson et. al., 2000). La críticas generalmente se dirigen hacia las consecuencias que genera: 1) fallos en la comprensión de los casos de intersexualidad; 2) exclusión de mujeres que presentan extraños desordenes genéticos de nacimiento y que no proporcionan ventaja física alguna en la competición, (deficiencias en 5-alfa-reductasa, parcial o completa insensibilidad a los andrógenos, mosaicismo cromosómico); y 3) estigmatización y trauma emocional por no superar el test.

Dos ejemplos reflejan el momento de efervescencia crítica de la época. Uno es la decisión tomada por el parlamento de Noruega en 1996 de legislar para que sus federaciones deportivas nacionales se desmarcaran de las políticas mantenidas por el IOC al reconocer la ilegalidad del test dentro de su territorio (Skirstad, 2000). El otro, la labor desempeñada por la vallista española María José Martínez Patiño. Este caso se presenta como paradigmático y marca el punto de inflexión a partir del cual empezó a cuestionarse la necesidad y aceptabilidad del test (Fausto-Sterling, 2000; Pilgrim et. al. 2003; Ritchie, 2003; Wackwitz, 2003). Patiño fue descalificada en la Universiada de Kobe en 1985 por presentar cromosomas XY, típicamente característicos de un 'hombre'. Aconsejada por representantes de la federación de atletismo, la invitaron a fingir una lesión y a retirase de forma discreta para evitar la vergüenza pública. Pero lo rechazó. Seguidamente, su historia se filtró a la prensa. La licencia de atleta y todos sus records y victorias fueron fulminados, la expulsaron de la residencia de atletas y

revocaron su beca deportiva. Sin embargo, lejos de asumir los resultados del test, fue la primera mujer en desafiar legalmente a las instituciones deportivas para reclamar su derecho a participar en las competiciones y no ser discriminada. "Yo sabía que era una mujer, y que mi diferencia genética no me proporcionó una injusta ventaja física", (Martínez-Patiño, 2005:38). Posteriores informes médicos hallaron una completa insensibilidad a los andrógenos. En 1988 fue readmitida en la competición, pero el daño ya se había hecho.

El debate internacional alentado por el caso Patiño, las resoluciones de grupos de trabajo clamando contra la prueba como la *Women's Sports Foundation* (Carlson, 1994), y el cada vez mayor número de mujeres compitiendo y los costes económicos derivados del test, presuntamente contribuyeron a que en 1992 la IAAF publicara su decisión de cesar en la utilización del test de la cromatina sexual (ver Ljungqvist y Simpson, 1992). Sin embargo, no fue una abolición completa. Se sustituyó por una inspección médica privada únicamente en los casos de deportistas que levantaran 'sospechas'. En este punto, surgen las siguientes preguntas: si el test ya no es obligatorio para todas las mujeres, ¿qué criterios emplean las organizaciones deportivas para identificar a las mujeres que deben ser seleccionadas 'caso por caso'?; ¿es la apariencia física o la sorprendente evolución en sus marcas?; ¿qué hay de implícito en los motivos para que una deportista sea seleccionada 'caso por caso'?

El IOC no siguió el paso dado por la IAAF y continuó aplicando el test en las Olimpiadas de Atlanta 1996 con el resultado de 8 positivos entre las 3387 atletas, es decir, 1/423. No fue hasta siete años después, cuando en 1999 el IOC suspendió de un modo, 'condicional' y 'experimental', los test de verificación de género que durante tres décadas había estado utilizando de forma compulsiva. Los Juegos Olímpicos de Sydney 2000 fueron los primeros en aplicar esta medida, si bien, el IOC podía dictaminar que un grupo médico experto estuviera preparado para examinar en el futuro a cualquier mujer que levantara 'sospechas' respecto a su feminidad. En este mismo año, 29 de las 34 federaciones internacionales deportivas habían abandonado la rutina de la prueba de verificación (Ritchie, 2003). Para Cole (2000), la decisión de la IAAF y del IOC de suspender el test coincide paradójicamente con la creación en 1999 de la *World Anti-Doping Agency* (WADA). Esta institución es la encargada de realizar los test antidopaje los cuales requieren que una persona oficial observe la micción para confirmar que la orina procede de la uretra de la atleta. De este manera, el test de género se refugia en el test de drogas al aprovechar la exigencia de este último de inspeccionar visualmente los

genitales. Parece que, una vez más, el cuerpo y los genitales de la deportista son utilizados como marca para determinar el sexo y el género de los/las deportistas.

En el año 2004, la temática trans entra de lleno en el mundo del deporte a nivel internacional. Todavía se hallan recientes las sentencias contra el Reino Unido que el Tribunal Europeo de los Derechos Humanos de Estrasburgo emitió en 2002 respecto al modo de entender el fenómeno de la transexualidad (Sanz-Caballero, 2014). Estas sentencias sentaron jurisprudencia garantizando el derecho a contraer matrimonio con personas del mismo sexo a aquél con el que la persona trans nació. En estos años, los medios de comunicación otorgan una considerable atención a dos deportistas que reclaman un lugar en la competición. Michelle Dumaresq desea formar parte de la selección nacional de Canadá y participar en el campeonato del mundo de descenso de 2002 generando una profunda polémica en una parte de su equipo que le reprocha no ser '100% mujer' (Duthie, 2004). Mianne Bagger se halla inmersa en una batalla legal para reconocer su derecho a participar en el Abierto de Australia de golf de 2004. Además, en 2003, se estrena con éxito y buenas críticas *BeautifulBoxer*, la película que narra la historia real de la luchadora tailandesa trans de Kickboxing, Parinya Charoenphol.

El IOC se encuentra en esta época en una posición controvertida. Debe exponer su posicionamiento respecto a la participación de deportistas que han pasado por una reasignación genital. De acuerdo con Reeser (2005), la decisión de restringir la participación deportiva a una atleta *Male To Female* (MTF) se sustenta en el supuesto de que la mayoría de las personas expuestas a la testosterona, de la pubertad en adelante, 'podrían' desarrollar atributos físicos y/o fisiológicos que contribuirían a una ventaja en el rendimiento sobre la mayoría de las mujeres. La pregunta que dirige el debate y que el IOC se encuentra obligado a considerar es: "¿Qué efecto tiene el tratamiento hormonal transexual en el rendimiento deportivo?" (Reeser, 2005:697).

En octubre de 2003, un comité *ad hoc* convocado por la comisión médica del IOC se reunió en Estocolmo para decidir las recomendaciones sobre la participación en competiciones deportivas de las personas transexuales (tanto de hombre a mujer y viceversa) que se han sometido a reasignación genital. El grupo, integrado en su mayoría por expertos en genética, endocrinología y fisiología, recomienda que las personas trans que se han sometido a una intervención de reasignación sexual tras la pubertad (no dice nada de las que no lo han hecho) puedan participar en competiciones deportivas de acuerdo con las siguientes condiciones:

1. Que los cambios anatómicos quirúrgicos hayan finalizado, incluyendo los de los genitales externos y la gonadectomía.

2. Que el reconocimiento legal del sexo asignado haya sido conferido por las autoridades oficiales competentes.

3. Que la terapia hormonal para el sexo asignado se haya administrado de forma comprobable y durante un periodo de tiempo suficiente a fin de minimizar las ventajas relativas al sexo en competiciones deportivas.

El derecho a participar debe comenzar como mínimo dos años después de la gonadectomía. La evaluación será puntual (caso por caso) y confidencial, y si se produce un cuestionamiento de la identidad sexual, el IOC se reserva el derecho de adoptar las medidas necesarias para determinar el sexo de quien compite. En mayo de 2004 el IOC publicó oficialmente la 'Declaración del Consenso de Estocolmo sobre Reasignación Sexual en el Deporte'. Ese mismo año, Gooren y Bunck (2004), presentaron una investigación de carácter cuantitativo cuyo objetivo era demostrar si las personas trans reasignadas sexualmente podrían competir en igualdad de condiciones con otras de su nuevo sexo. Es decir, se trataba de conocer hasta qué punto los efectos de la testosterona en MTF son reversibles con la privación de andrógenos para que no obtengan ninguna ventaja sobre las mujeres y, viceversa, qué efectos causa la exposición de andrógenos en *Female To Male* (FTM) sobre las variables relevantes en la competición deportiva. Los resultados mostraron que la privación de andrógenos en MTF induce a una pérdida de masa muscular. Los autores, después de apelar a la arbitrariedad personal, informan que puede ser justificable que una deportista MTF compita con otras mujeres.

La política de la IAAF sobre la participación trans en el deporte es posterior a la del IOC. En mayo de 2011 introdujo sus propias regulaciones sobre mujeres trans que hayan tenido reasignación sexual (IAAF, 2011a). La atleta debe notificar al menos 3 meses antes de la competición su reasignación sexual proporcionando evidencias del reconocimiento legal, de la reasignación y del tratamiento y seguimiento. Con esa documentación, la IAAF dirige una revisión inicial en la que puede solicitar cualquier otro tipo de información clínica adicional. Seguidamente, la atleta es requerida a someterse a una evaluación endocrina en orina y sangre para medir los niveles de hormonas androgénicas. A continuación, un panel de expertos/as en medicina analiza toda esa información (y cualquier otra que estime necesaria) y recomienda a la IAAF si la atleta es elegible para competir en categorías femeninas. Como mínimo debe

considerar los siguientes factores: 1) la edad de la atleta; 2) si la reasignación sexual fue antes o después de la pubertad; 3) la naturaleza del procedimiento de reasignación sexual realizado; 4) el periodo de tiempo desde la finalización del proceso de reasignación; 5) los niveles de andrógenos; y 6) la naturaleza, la duración y los resultados de cualquier tratamiento emprendido después de la finalización del proceso de reasignación. Tras la debida consideración el panel recomendará que la atleta es elegible si determina que su tratamiento médico después de la reasignación ha sido administrado de manera verificable y durante un tiempo suficiente para minimizar cualquier tipo de ventaja. Si la atleta no cumple con el estándar el panel debe informar de las condiciones bajo las cuales podría ser aceptable que la atleta compitiera. Todo el proceso anterior debería realizarse en las más estricta confidencialidad. Aunque en su conjunto parece una reglamentación más flexible e inclusiva que el Consenso de Estocolmo, sigue sustentándose en la creencia de que las características relacionadas con el sexo son el único determinante de la ventaja y el éxito en el deporte (Patel, 2015).

El segundo momento que determina esta fase de proliferación de estudios, se corresponde con el final de la década del 2000 y se caracteriza por la emergencia de un importante grupo de investigaciones empíricas. Una de las primeras es la de Grossman et. al. (2005), un estudio exploratorio con 22 jóvenes transgéneros MTF con el objetivo de generar orientaciones para la investigación que mejore la programación de actividades de recreación y ocio para las personas trans. Emplean una metodología mixta (grupo focal y cuestionario) para concluir que, antes de los 13 años, ya existe una preferencia hacia las actividades de ocio y recreativas asociadas con el género deseado. Las participantes, a edades tempranas, no se imaginan jugando a juegos tradicionalmente masculinos ni siendo 'figuras deportivas'. De hecho, la mayoría se imagina como bailarinas o modelos y prefiriendo juguetes de niñas. Apuntan que se requieren nuevas direcciones en la programación de actividades de ocio y recreación que se alejen del tradicional estereotipo de género y que tengan en cuenta las necesidades de las adolescentes trans.

Pero es entre los años 2006 y 2009 cuando emergen una serie de estudios que podrían considerarse los orígenes de la temática trans como tópico de investigación en la EFD. Esta línea de investigación ha surgido en parte por el desarrollo creciente del marco teórico *queer*-feminista (Caudwell, 2009; King, 2008) y la influencia generada por el compendio titulado *Sport, sexualities and queer/theory*, (Caudwell, 2006), el

primer libro en abrir el mundo del deporte a los nuevos debates generados por la teoría *queer* y que, hasta el momento, habían permanecido prácticamente en silencio.

Además de adoptar una perspectiva *queer*-feminista todos los trabajos se caracterizan por privilegiar las voces de las personas trans y documentar las subjetividades de sus cuerpos transgenerando para interpretar qué es lo que piensan y experimentan cuando practican actividad física y deporte. Semerjian y Cohen (2006) presentan las narrativas de 4 atletas trans sobre su participación deportiva dedicando especial interés al papel que tuvo la identidad de género en sus prácticas. Las ligas de *softball* lesbianas norteamericanas son investigadas por Travers (2006) para comprender cómo responden al desafío de desarrollar políticas trans inclusivas en sus competiciones. En el marco teórico introduce una apartado crucial en el estudio de las identidades trans y el movimiento transgénero que no es otro que el de la distinción entre *gender conforming* and *gender transforming*. De acuerdo con Travers (2006), lejos de ser algo monolítico, el movimiento transgénero se caracteriza por tener una diversidad de narrativas que albergan tensiones en su discurso. Las personas trans *gender conformers* adoptan una visión esencialista del binario de género y tienen la sensación de estar 'atrapados/as en un cuerpo equivocado' del que esperan huir mediante hormonación y cirugía, es decir, sienten cierta afinidad por el paradigma y el discurso médico. Estas personas representarían la tradicional narrativa transexual que ha dominado desde principios de la década de 1950 hasta prácticamente mediados de la década de 1990. Su deseo es alterar el cuerpo conforme el género sentido y luego invisibilizarse socialmente para evitar ser reconocido/a como trans. Las personas trans *gender transformers* defienden un discurso más radical y posmoderno que se caracteriza por intentar desestabilizar el binario de género. El modelo que proponen es el de un continuo o espectro de géneros, mucho más amplio y diverso que el binario. En su caso, la modificación corporal no la entienden como algo imprescindible para las identidades de género. Pueden vivir nueva(s) identidad(es) de género(s) de un modo permanente o temporal en el continuo, sin la necesidad de someterse a una reasignación genital.

Caudwell (2007) explora la particular subcultura de los equipos de fútbol lesbianos en Inglaterra como un espacio de reproducción del sexo, el género y la sexualidad. En concreto, describe el impacto que genera la participación de una jugadora MTF entre sus compañeras y adversarias. De acuerdo con la autora, parece que algunas jugadoras lesbianas no piensan más allá del discurso deportivo dominante que

promueve la noción de cuerpo natural y biológicamente sexuado y entienden la diferenciación sexual como el criterio básico para delimitar la participación deportiva.

Los motivos que llevaron a la federación de Hockey hielo de los EEUU a negar el derecho de una jugadora MTF a participar en la competición fueron analizados por Cohen y Semerjian (2008). Las autoras confrontan los silencios de la administración deportiva, el poder de la comunidad médica, el control de la identidad trans para no ser descubierta, la alienación corporal y el gran obstáculo en la participación, es decir, los vestuarios deportivos. En Nueva Zelanda, Tagg (2008), inicia su serie de estudios sobre la práctica del *Netball*, un deporte tradicionalmente dominado por mujeres, a partir de las políticas que promueven las asociaciones que lo gestionan y su impacto en la inclusión de jugadoras transgénero. Se describen momentos de persistente 'transfobia' y otros de respeto en varios contextos de la práctica.

Love et. al. (2009) entrevistan a Mianne Bagger para examinar las resistencias mostradas por las organizaciones deportivas ante su reentrada en el circuito profesional de golf. Se presenta la estrategia de Bagger de interaccionar con los medios de comunicación de masas para desafiar las políticas de las organizaciones. En un estudio del mismo año, Lucas-Carr (2009) explora el modo en que tres deportistas transgéneros experimentaron su participación. El análisis de datos reveló varios temas generales como: el proceso de identificación de género; el estar transitando; los espacios seguros para la participación deportiva; la resistencia *queer* y la formación de una comunidad; el continuo proceso de negociación de la identidad; el acoso; el vestuario; la segregación de género; el debate de la justicia y las políticas trans en el deporte.

El primer estudio que se interesa por las experiencias de las identidades trans en el ámbito de la EF escolar es el realizado por Sykes (2009), una de las autoras junto a Ann Travers, Jayne Caudwell y Lindsay Parks Pieper más prolíficas en la materia. Esta investigación se enmarca dentro de un proyecto más amplio denominado, '*The qBody project*'. Su objetivo es comprender el modo en que los y las estudiantes con 'cuerpos *queers*' negocian una matriz de discursos normalizantes como, por ejemplo, el heterosexismo, la transfobia, el habilidosismo y la fobia a la obesidad en la EF canadiense. Sykes muestra el modo en que las teorías de la posmodernidad están transformando los 'estudios lesbianos del deporte' y acuña una expresión que tendrá repercusión en la investigación futura en EF, los 'estudios posmodernos del cuerpo'. Respecto al tema trans, aborda cuestiones relacionadas con los múltiples momentos que se producen al 'salir del armario' y con la utilización del lenguaje (ser identificado

freaky) como un ejemplo de resistencia a la norma. Sykes sugiere que el profesorado de EF debe desarrollar en sus clases una ética hacia el movimiento vulnerable y que al tener en cuenta narrativas personales de supervivencia como la de los cuerpos trans estaríamos interrumpiendo los discursos dominantes sobre sexo y género. La autora analiza la generización del movimiento y de sustancias (como el sudor) mediante el concepto de 'binarios kinestésicos', es decir, el modo en que el alumnado trans negocia su expresión de género dentro de un binario de sensaciones corporales masculinas/femeninas, gusto/disgusto, limpio/sucio, dentro/fuera y habilidades finas/gruesas. El alumnado que siente y manifiesta identidades cruzadas en los binarios experimenta profundas problemáticas y es abyectado socialmente. Sykes anima a reconsiderar la organización curricular en la EF y señala que los discursos de segregación por sexo y de la coeducación son diferentes caras del discurso binario de género. Incluso desde la teoría coeducativa, el alumnado estaría asumiendo identidades de género coherentes de chico o chica que no dejan espacio a la diversidad o a la no conformidad de género. Plantea desarrollar aproximaciones transfeministas-inclusivas generando espacios que ofrezcan 'seguridad' de género ante la discriminación y el acoso. La clave pedagógica sería la de reconocer el daño causado al organizar al alumnado en términos del binario de género y alentar a la autoselección para que el alumnado se sienta más confortable y se le respete su privacidad sin tener la necesidad de dar explicaciones a nadie. En este punto, el tema del diseño de los vestuarios segregados por sexos es crucial para Sykes.

Otra investigación que se publica en esta época es la de Wiederkehr (2009), en la que combinando diferentes aproximaciones metodológicas, analiza artículos de periódico (principalmente de los EEUU) que informan de la prueba de verificación para argumentar los motivos por los que fue introducida en las Olimpiadas y en otros campeonatos internacionales. Concluye que intervinieron tres factores: 1) las sospechas que recaían sobre las deportistas de cualquier país por invadir una actividad tradicionalmente concebida como masculina; 2) la influencia de la Guerra Fría; y 3) el progreso de la tecnología y la capacidad de proporcionar el test cromosómico a coste razonable.

El impacto de estas primeras investigaciones empíricas se vio reforzado por la aparición de un grupo de ensayos críticos que actuaron sinérgicamente para consolidar la temática trans como objeto de estudio. A diferencia de los anteriores en los que predominaba un punto de vista crítico desde la perspectiva genética y endocrina, en esta

etapa se consolidan estudios más filosóficos sobre temas como la justicia deportiva, la inclusión y el derecho a la intimidad. Por ejemplo, Symons y Hemphill (2006) analizan la evolución de las políticas de acogida de deportistas trans en los *Gays Games*, un evento deportivo internacional que promociona la diversidad sexual en el deporte ante los ojos del discurso heteronormativo. Aunque parece que el acontecimiento garantiza la inclusividad hacia todo tipo de minorías sexuales y de género, existen tensiones internas. La inclusión trans en los *Gay Games* es una de ellas. El capítulo describe la evolución desde los Juegos de New York de 1994, en los que primaba la autoridad experta de profesionales de la medicina y la psicología exigiendo para participar la reasignación y el cambio legal de nombre, a los de Sydney 2002, más comprensivos y que aceptaban a trans e intersexuales indistintamente del momento del tránsito y del cambio de nombre oficial.

Los ensayos de Sykes (2006), Teetzel (2006) y Cavanagh y Sykes (2006), repasan la historia de la prueba de verificación de género y las controversias suscitadas por el Consenso de Estocolmo. Estos trabajos aportan interesantes contrapuntos teóricos como el concepto de 'generosidad corporal' de Carolyn Diprose, la errónea comparación de los y las deportistas transgéneros con el abuso de sustancias dopantes prohibidas y las 'ansiedades' que genera en el deporte de élite la inestabilidad de género y la mutabilidad corporal, respectivamente. Shy (2007:95) desenmaraña las creencias del caso de Renné Richards a partir de a pregunta: "¿Cuándo un hombre deja de ser un hombre?". Olsen-Acre (2007) discute el desarrollo de los test de verificación de género y los test de drogas para mostrar que ambos están ideológicamente vinculados.

La reforma legal del Parlamento del Reino Unido conocida como El Acta de Reconocimiento de Género, elaborada en respuesta a la sentencia del Tribunal Europeo de los Derechos Humanos de 2002, es criticada en los ensayos de Sharpe (2007), Coggon et. al. (2008) y McArdle (2008). Aunque a primera vista proporciona beneficios sociales a las personas trans, la sección 19 (1) autoriza a los estamentos deportivos a 'prohibir o restringir' la participación de personas transgénero en el deporte con independencia de tener un reconocimiento legal. Richie et. al. (2008), revisan el impacto histórico de la intersexualidad en el deporte internacional y Tucker y Collins (2009) concluyen que no existen estudios publicados en la literatura científica que muestren o sugieran que un 'desorden' del desarrollo sexual proporcione una injusta ventaja física en el deporte. Sin embargo, también existen apoyos manifiestos al

Consenso de Estocolmo, y al 'compromiso aceptable' de que una persona trans haya tenido que pasar 2 años para poder competir (Gooren, 2008).

El ensayo de Travers (2008) gira alrededor del concepto *Sport Nexus*. Un poderoso conjunto de instituciones androcéntricas y segregadas sexualmente, muy visibles, pero que al mismo tiempo, expanden un mensaje antidemocrático que pasa desapercibido. Para la autora, este entramado institucionaliza el sistema binario de sexo y género 'como natural' a través de la dominación masculina, contribuyendo a la marginalización de las mujeres y de las personas que transgreden el género en el mundo del deporte. Travers considera el potencial de algunas estrategias *queer*-feministas para reducir o erradicar el rol del *Sport Nexus* como, por ejemplo: 1) sustituir la actual estructura institucional del deporte por celebraciones de lo físico que no sean competitivas y jerárquicas; 2) apoyar a las mujeres deportistas de élite como figuras que problematizan el género y por lo tanto como agentes de cambio; 3) eliminar por completo el sexo como categoría organizativa; y 4) eliminar los espacios deportivos exclusivos de varones mientras que se mantienen espacios deportivos para niñas y mujeres.

Es importante destacar que los ensayos e investigaciones anteriores se producen en un momento en el que cada vez tienen mayor repercusión trabajos de académicos/as y activistas trans e intersexuales de finales de la década de 1990. Se caracterizan por desafiar la concepción binaria de sexo y género y defender una noción más fluida de las identidades y los géneros. Son escritos fronterizos, autobiografías radicales, que requieren pensar en términos de 'lo personal es político' y de 'silencio=muerte', y que ofrecen nuevas ideas sobre los significados de los cuerpos que luchan contra la medicalización de sus identidades (Bornstein, 1994; Chase, 1998; Cromwell, 1999; Feinberg, 1996; Stone, 1991; Stryker, 1994; 2006b; Wilchins, 1997). Otro ejemplo que muestra el crecimiento del campo académico trans fue la aparición de la revista electrónica *International Journal of Trangenderism* fundada por Friedemann Pfäfflin y Eli Coleman. El primer número vio la luz en 1997, convirtiéndose en un importante vehículo para la transmisión y el análisis desde diversas perspectivas teóricas de la amplia complejidad de las identidades de género. En la década de 2000 la comunidad transgénero hizo más visible la reivindicación de derechos y era relativamente fácil escuchar sus historias, sobre todo, las relacionadas con que ser trans no equivale a tener un trastorno mental. La movilización de las voces transgénero, ayudadas por la expansión de blogs, chats y comunidades online en la *World Wide Web*, fue más

efectiva en el contexto social y cultural y su discurso tendió a ser más reconocido. En 2009 se constituyó *Stop Trans Pathologization* (STP, 2015) una plataforma activista internacional creada para impulsar acciones contra la despatologización trans. Uno de sus objetivos principales es la retirada de la categoría 'disforia de género' y 'trastornos de la identidad de género' de los catálogos diagnósticos como el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) de la *American Psychiatric Association* y la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) de la Organización Mundial de la Salud.

Pero los trabajos anteriores del ámbito de la EFD son también coetáneos del monográfico *The Transgender Studies Reader* (Stryker y Whittle, 2006) el cual ayudó notablemente a dar nombre a una nueva orientación teórica conocida como *Transgender Studies*. Esta perspectiva emergente se ha erigido como un compromiso crítico que incorpora ideas sobre la fluidez de los proyectos corporales para desafiar cualquier vínculo normativo que los interrumpe, los desnaturaliza y los rearticula (ver Nagoshi y Brzuzy, 2010; Stryker, 2006a).

3.3.4. Identidades trans y deporte en la actualidad

Al analizar la literatura especializada del último lustro destaca el caso de una deportista que encarna visiblemente el interés de un importante volumen de ensayos (Camporesi y Maugeri, 2010; Caplan, 2010; Cooky y Dworkin, 2013; Hercher, 2010; Karzakis et. al, 2012; Krane y Sullivan, 2012; Merck, 2010; Nyong'o, 2010; Pieper, 2014; Schultz, 2011; Sloop, 2012; Wiesemann, 2011; Winslow, 2012) e investigaciones empíricas (Cahn, 2011; Cooky et. al., 2013; Jakubowska, 2014; Schuhmann, 2010; Vannini y Fornssler, 2011; Wells y Darnell, 2014). Se trata de la corredora sudafricana Caster Semenya. A las pocas horas de ganar la prueba de 800 metros en los Campeonatos del Mundo de Berlín de 2009, se convirtió en el centro de una controversia internacional. Semenya fue acusada por Elisa Cusma, otra de las corredoras en la carrera: "Este tipo de personas no deberían correr con nosotras. Para mi, ella no es una mujer. Ella es un hombre" (Kimmel, 2010). A partir de ahí, la IAAF inició una investigación para determinar el estado sexual de la atleta y dictaminar si era 'elegible' para competir en competiciones femeninas. De acuerdo con Wonkam, et. al. (2010), el proceso seguido por la IAAF fue poco respetuoso con el derecho a la confidencialidad y la privacidad de la atleta. Durante las semanas siguientes su historia recibió una rápida atención mediática. Algunos comentaristas deportivos ridiculizaron

su apariencia física y cuestionaron la espectacular progresión de sus marcas. El caso también tuvo repercusión política. El Ministro de Deportes de Sudáfrica, Makhenkesi Stofile, declaró que la acusación tenía un marcado carácter racista y que, en cualquier caso, podía seguir corriendo como mujer en su país a pesar de la decisiones que tomara la IAAF (Camporesi y Maugeri, 2010). Semenya fue apartada de la competición deportiva mientras que se desarrolló la investigación. No fue hasta julio de 2010, cuando la IAAF, aceptó las conclusiones de un panel de expertos médicos y levantó el veto, pudiendo volver a competir sin ningún tipo de restricción. Posteriormente, participó en el Campeonato Mundial de Atletismo de Daegu en 2011 y en los Juegos Olímpicos de Londres 2012, alcanzando el segundo puesto en la prueba de 800 metros en los dos eventos.

Los estudios que se han realizado sobre el caso muestran diversos enfoques. Schuhmann (2010) explora debates públicos y las controversias políticas suscitadas para analizar críticamente el enérgico apoyo que recibió la corredora por parte de las autoridades sudafricanas. Concluye que las muestras patrióticas de apoyo esconden en el fondo un discurso heteronormativo y patriarcal. Cahn (2011) entiende la historia de Semenya como un síntoma de los profundos problemas que plagan sobre la mujer en el deporte y es el pretexto para elaborar un relato. Se trata de un texto personal escrito desde la perspectiva del 'feminismo enojado', el amor al deporte, los estereotipos del sexo 'justo' y la confusión de una niña de 4 años que cree que su abuela Susan es un hombre. Vannini y Fornssler (2011) utilizan al análisis de discurso para examinar la percepción del caso en las noticias, la comunidad científica y médica y las organizaciones deportivas. Argumentan que el modo en que el cuerpo de la atleta es construido promociona la abyección y la interpretación de que es un 'desorden'. Este cuerpo abyecto y 'desordenado' se halla al servicio de la retórica del juego limpio y la igualdad de oportunidades. Es decir, el mecanismo de la verificación de género en el deporte reproduce las categorías esencialistas y binarias de sexo y género. Cooky et. al. (2013) realizan un análisis comparativo de la información publicada en medios de comunicación de EEUU y Sudáfrica sobre el caso y la prueba de verificación de género. En EEUU cubren la controversia en términos de sexo verdadero, debates medicalizados sobre los test de verificación y los cuerpos masculinos y femeninos en el deporte. Sin embargo, en Sudáfrica se centran en los derechos humanos, el nacionalismo y el 'estratégico' esencialismo que categoriza a Semenya como una 'verdadera' mujer que defiende su nación contra el racismo. Wells y Darnell (2014) analizan el caso, las

políticas y la ética de las pruebas de verificación en una comunidad online de atletismo denominada *TrackNetListserv*. Los resultados sugieren que la comunidad virtual reconoció la contestabilidad de las políticas de verificación y las identificó con las luchas feministas. Sin embargo, también se argumentó a favor de la necesidad de la prueba de verificación a la luz de la comprensión normativa del cuerpo femenino en la importancia de mantener el juego limpio y la segregación sexual deportiva.

El impacto del caso Semenya tiene profundas consecuencias. Una de ellas es que reabre un debate que había estado 'controlado' desde 2004: ¿quién es o quién no es una mujer aceptable?, ¿cómo determinar el sexo?, ¿es necesaria la prueba de verificación?, ¿cómo atenta la prueba a la intimidad y los derechos individuales de las personas? O tal y como se preguntan García-Dauder y Gregori (2009:125) "¿necesitamos diseñar unos nuevos Juegos con nuevas normas para que estas personas tengan el derecho a participar en el espacio deportivo de competición?". Wahlert y Fiester (2012) recuerdan que no están resueltas todavía las necesidades de las personas intersexuales y transgénero en el deporte. Schultz (2011) sugiere dirigir el debate y la investigación futura en los siguientes términos: en lugar de preguntar si una atleta 'cuenta como' una mujer, se podría discernir qué condiciones, de origen natural o distintas, constituyen ventajas injustas. Por ejemplo, desde el campo de la Fisiología se podría entender mejor si la intersexualidad influye en las funciones cardiovasculares o musculares en el rendimiento deportivo. Desde la Biomecánica y la Psicología se podría estudiar si las estructuras músculo esqueléticas y los mecanismos neurofisiológicos y psicofisiológicos de la actividad física se relacionan con la excelencia deportiva. La Filosofía podría ayudar a pensar a través de las nociones de 'justicia', mientras que la Historia y la Sociología podrían demostrar cómo esas nociones cambian con el tiempo y se articulan con estructuras mayores. Wiesemann (2011) señala el derecho de Semenya a no saber qué es lo que se conoce en genética humana, es decir, el derecho a no conocer el diagnóstico genético en el deporte. Esta autora entiende que es una información médica personal e íntima que tiene un inmenso potencial para desencadenar severas crisis de identidad. Shani y Barilan (2012) ponen el énfasis en que después de décadas de verificación de género en el deporte, no se ha detectado ningún impostor que se haya 'pasado' por mujer para obtener victorias deportivas. El ensayo de Cooky y Dworkin (2013) examina las políticas deportivas internacionales respecto a las pruebas de verificación respecto a tres creencias: 1) el sexo existe como un binario; 2) el deporte debe basarse en la igualdad de condiciones para los competidores; 3) algunos

deportistas intersexuales tendrían un injusta ventaja física sobre las mujeres que no son intersexuales por lo que se les debería prohibir la competir. Finalmente, hacen tres recomendaciones: 1) reconocer la gran variedad de ventajas físicas que son aceptadas en el deporte; 2) es un mito que el deporte sea un espacio en el que se asegura la igualdad de condiciones; y 3) se deberían eliminar las pruebas de verificación.

En respuesta a las críticas recibidas por la gestión del caso Semenya y también el de la corredora india Santhi Soundarajan en 2006 (ver Mukherjee, 2014), el IOC y la IAAF decidieron coordinar nuevos procesos de elegibilidad en los casos de mujeres que por su apariencia física o sus marcas levantan 'sospechas'. Así, ambas organizaciones anunciaron a la par su nueva política basada en el control del hiperandrogenismo femenino y los desórdenes del desarrollo sexual (IAAF, 2011b; IOC, 2011). Parten de la presunción, ya conocida, de que la testosterona tiene efectos en la 'performance', otorgando una mayor capacidad de fuerza y velocidad y, por tanto, una ventaja biológica en el deporte. Es decir, los niveles de testosterona siguen siendo todavía el criterio principal para asegurar la justicia deportiva. Estrictamente hablando, el test de verificación de género ha sido sustituido por el test de testosterona.

Esta hormona puede ser administrada de forma exógena o producida endógenamente por hombres y mujeres, siendo menor su producción en mujeres. De acuerdo con Karzakis et. al (2012), según la política de la IAAF, cuando una atleta ha sido identificada para evaluación debe pasar tres exámenes: 1) un examen clínico; 2) un examen endocrino; y 3) un examen completo (podría incluir test genético, test de imagen y evaluación psicológica). La IAAF estipula un 'rango normal en hombres' del total de testosterona en suero de ≥10nmol/L, cuatro veces lo que se considera 'normal' en mujeres. La regla que impone es la siguiente: solamente se permite participar a una mujer en competiciones femeninas cuando tenga niveles por debajo del rango masculino o si, en caso de tenerlos dentro de los parámetros masculinos, tenga una resistencia a los mismos que significa que no hay ninguna ventaja competitiva.

Pero la nueva normativa de determinación de los niveles de testosterona ya ha levantado críticas. Para Karzakis et. al. (2012), no existe evidencia científica actual que apoye la noción de que los niveles de testosterona endógena confieran una ventaja deportiva. D'Ángelo y Tamburrini (2013), cuestionan su aplicación en atletas intersexuales. La reglamentación no explicita las medidas a tomar una vez constatado un caso de hiperandrogenismo por lo que vislumbran tres alternativas posibles: 1) prohibir competir a la deportista; 2) condicionar su participación a un tratamiento que

reduzca su nivel andrógenos; y 3) permitir competir o anular la normativa. Respecto a la segunda alternativa, los autores acuñan la expresión "doping al revés" (D'Ángelo y Tamburrini, 2013:105) . Es decir, una atleta con un nivel de testosterona que está dentro del 'rango masculino' debe recibir un tratamiento hormonal que anule dicha ventaja competitiva, obviamente, con un riesgo para la salud de la atleta. En este sentido, Teetzel (2014) reflexiona sobre si tomar bloqueantes de la testosterona puede ser parte de una norma deportiva moralmente aceptable. Por su parte, Pieper (2014), critica que las atletas que han de llevar un tratamiento deben ser oficialmente examinadas de sus niveles en centros específicos establecidos por la IAAF y ninguno de ellos se halla en India o África, por lo que intuye un motivo más de discriminación.

También existe algún trabajo que adopta puntos de vista más conservadores respecto a la normativa del hiperandrogenismo. Por ejemplo, el ensayo de Sánchez et. al. (2013) presenta reacciones a las críticas realizadas a la nueva regulación de la IAAF y el IOC. En particular, responden a reclamaciones recientes que señalan que es el nuevo test de verificación, que las atletas intersexuales serán automáticamente descalificadas o la propuesta de eliminar las categorías sexuales en el deporte. Por su parte, Ballantyne, et. al. (2012) investigan el caso de la atleta Foekje Dillema (1926-2007), a partir de la realización de un análisis de su DNA obtenido de muestras de su ropa usada. Mediante técnicas forenses los autores indican que su composición cromosómica era de 46XX/46XY, y sugieren que podría ser debido a los efectos de un hiperandrogenismo durante la pubertad que tendría efectos en la performance física. Exponen que podría ser justificable utilizar el nivel de testosterona como parámetro endocrinológico para tratar de llegar a un criterio objetivo para la evaluación de mujeres y hombres en competiciones deportivas.

Una de las soluciones más simples y de sentido común que se proponen a la normativa del hiperandrogenismo es la sugerida por Bruce Kidd (2011). Este profesor canadiense, activista y ex-corredor olímpico, aboga por el rechazo de cualquier protocolo de verificación que vaya más allá de preguntar a la atleta que se autodeclare. Su planteamiento es el de respetar por encima de todo el derecho de la atleta a autoidentificarse en la categoría que crea más adecuada, incluso aunque esta pueda ser diferente en el futuro. Un ejemplo de autodeclaración sería la siguiente:

> Entiendo que (la federación o competición) es una organización deportiva de mujeres, y que por ser una competidora en esta doy fe de que me situó a mí misma en la categoría apropiada de acuerdo a mi sexo, género o identidad. Si, en el futuro, creo que ya no pertenezco a una organización deportiva de mujeres

> debido a cambios en mi sexo, género o identidad, me alejaré de mi situación de competidora. Si deliberadamente hago caso omiso de esta política, mi liga tiene el derecho a revocar mi condición de competidora (Kidd, 2011).

Además del caso Semenya y la norma del hiperandrogenismo, en estos últimos años se han publicado interesantes estudios empíricos. van Ingen (2011) desarrolla un proyecto de investigación cualitativo denominado *Shape Your Life* para explorar la respuesta emocional de mujeres trans que han sido supervivientes a la violencia en Toronto. En concreto, analiza el modo en que la ira se conecta con el cuerpo, el espacio social y el boxeo recreativo para iniciar un proceso de cambio en sus vidas.

También Pieper (2012) retoma el caso pionero de Renee Richards estudiado por Birrell y Cole (1990). Utiliza dos autobiografías de la tenista y una entrevista realizada en 2009 para analizar la feminidad estereotipada posterior al Consenso de Estocolmo. Seguidamente compara la jurisprudencia que hizo posible la participación de Richards con el Consenso de Estocolmo, demostrando un amplio interés en la maleabilidad del género al incluir a las personas trans, pero, sin embargo, preservando el modelo binario de sexo y género. La autora señala los temores del IOC ante 'el problema' de la posible participación de personas trans: 1) la inclusión de deportistas trans libre de restricciones crearía un ambiente deportivo injusto, ya que se cree que las MTF tienen una ventaja deportiva injusta por ser antes hombres; 2) deportistas trans plantean cuestiones sobre los niveles de hormonas y el doping; 3) los cuerpos transgéneros muestran una fluidez de género que escapa a cualquier distinción. Para Pieper, el Consenso de Estocolmo fuerza a las personas trans a definirse en dos espacios de género y elimina la posibilidad de un espectro de género. Al perpetuar el binario, el deporte reproduce las normas de género sociales.

Tagg (2012) explora el caso específico de dos jugadoras *gender conformers* que participan en competiciones masculinas de *Netball* en Nueva Zelanda. Examina las caras cambiantes de la transfobia puesto que en ambas ligas no hay espacio para las personas *gender transformers* que parodian su género para luchar activamente por sus derechos. Las personas *gender conformers* pueden participar, pero a costa de medicalizar el género, es decir, deben probar oficialmente que su identidad de género es conforme a su sexo biológico. Esta doble cara de la transfobia refuerza la hegemónica masculinidad y el sistema binario de sexo y género, reflexión que también realiza en otro estudio posterior (Tagg, 2014).

El estudio de Travers (2013) tiene un objetivo doble: 1) capturar la injusticia inherente en cuestiones de género en el béisbol y el *softball* desde el prisma de los estudios feministas en el deporte; 2) imaginar un futuro trans para el béisbol. La autora utiliza un método de análisis centrado en lo 'impensable', respecto a los aspectos que son excluidos de la consciencia y la discusión pública sobre la ideología de sistema binario. Para ello examina los 'textos culturales' de las trayectorias deportivas de tres hemanos/hermanas canadienses que practican béisbol y *softball* en dúos.

La inclusión de la luchadora transgénero de artes marciales mixtas, Fallon Fox, durante su combate contra Allanna Jones es analizada por Lisboa y Vilodre (2014). Las autoras examinan desde una perspectiva *queer* los comentarios publicados en tres redes sociales específicas de lucha. En el análisis de los datos se identificaron dos categorías principales que justifican el carácter impropio de la disputa: 1) la utilización del discurso biomédico para explicar el funcionamiento del cuerpo humano y justificar la ventaja física de Fallon Fox sobre su oponente; y 2) la transfobia, entendida como la aversión o discriminación contra las personas trans.

Caudwell (2014) examina las experiencias físicas y corporales de dos hombres transgénero en el deporte. Sus narrativas proporcionan valiosos testimonios sobre experiencias deportivas escolares, subjetividades encarnadas y la participación deportiva durante el periodo de transición. Las experiencias de ambos son diferentes, ya que uno asistió a una escuela mixta participando en deportes de equipo mientas que el otro asistió a una escuela segregada, solo de chicas, y practicó deportes individuales algo que no le produjo el mismo proceso de exclusión social. La hormonación de sus cuerpos también fue diferente. Caudwell muestra la complejidad del momento de 'salir del armario' y lo presenta como un proceso de múltiples niveles (varía según el momento de la transición y del contexto en el que se produce). Retoma el tema del espacio de los vestuarios como problemático. Se describen momentos de soledad y aislamiento cuando sus cuerpos son abyectados y también que, a veces, la discriminación no proviene exclusivamente del mundo heterosexual, también de espacios LGTBQ.

El concepto 'determinando el género', que significa ubicar a las personas en categorías de género, es explorado por Westbrook y Schilt (2014). Lo hacen investigando tres momentos de colisión ideológica: 1) debates públicos sobre la expansión de los derechos transgénero en el empleo; 2) la elegibilidad de las personas transgénero en el deporte; y 3) propuestas para eliminar la cirugía de reasignación

sexual como marcador sexual en los certificados de nacimiento. Concluyen que los espacios no son políticamente igualitarios y que el deporte es un espacio de segregación que utiliza criterios basados en la biología. Para los autores, la norma del control de la testosterona de la IAAF y el IOC, aunque abre la participación a deportistas trans e intersexuales no desafía la presunción de que solamente hay dos géneros y que todas las atletas deben caer en uno de ellos para poder competir.

La investigación de Hargie et. al (2015) sobre exclusión social y deporte en Irlanda del Norte, utiliza datos de 10 personas autoidentificadas transgénero *genders conformers*. Los autores distinguen la exclusión transgénero en el deporte y la actividad física mediante cuatro temas interconectados: 1) la naturaleza intimidante del vestuario; 2) el impacto de las experiencias alienantes deportivas en la escuela; 3) el miedo al espacio público y el modo en que limita drásticamente su habilidad para participar; y 4) la denegación de los efectos generales del deporte a nivel social, de salud y bienestar.

Pieper (2015) investiga tres periodos de tiempo en la vida de Mike Penner, un veterano periodista deportivo americano que en abril de 2007 anunció en su habitual columna de *Los Angeles Times* que era transexual y que había decidido transitar a un género diferente. Después de unas semanas de vacaciones volvió a su trabajo como una nueva mujer, Christine Daniels. Dos años después se suicidó. La autora analiza el modo en que los medios de comunicación categorizaron a Penner y utilizaron pronombres de género para perpetuar valores sociales normativos. Los grandes medios de comunicación se reafirman en la utilización del masculino 'él'. Los medios alternativos y más pequeños, relacionados con el activismo, destacaron el papel pionero y utilizaron el pronombre femenino, coherente con su identidad declarada.

El estudio desarrollado por Pieper (2015) plantea la necesidad de emplear, no solamente en el periodismo deportivo, también en cualquier situación social, un lenguaje coherente y respetuoso con la diversidad de identidades trans. Aun siendo contextos todavía anclados en concepciones de sexo y género tradicionales, el ámbito de la EFD parece que lentamente está iniciando un cambio hacia la promoción de cierta sensibilidad trans. Un ejemplo de ello es el trabajo de Lucas-Carr y Krane (2011). En él se proporciona un punto de partida a los y las profesionales en psicología deportiva que quieran encontrar respuestas a lo que significa trabajar con deportistas transgéneros, con sus equipos y entrenadores/as. Su objetivo es crear conciencia y compasión y para ello proponen tres estrategias. La primera es definir conceptos necesarios que frecuentemente se utilizan de forma intercambiable, por ejemplo: sexo, género,

identidad de género, orientación sexual, expresión de género, trans, transexualidad, intersexualidad, transgénero y *genderqueer*. Una vez comprendidos es más fácil entablar conversaciones y discusiones posteriores. Otra estrategia es reconocer falsedades y discutir mitos y estereotipos comunes, por ejemplo: que nacer varón implica una ventaja innata sobre las mujeres; que las personas trans retienen algunas ventajas fisiológicas; que los tratamientos con testosterona otorgan un injusto beneficio a los FTM; o que algunos hombres cisgéneros se someterían a una reasignación sexual solo por poder competir contra mujeres. La tercera y última estrategia consiste en crear atmosferas deportivas seguras y hospitalarias para todos y todas las atletas, incluyendo a deportistas trans. Aquí encuentran útil el concepto de *queering sport psychology* (Krane et. al. 2010), con el cual interrumpir las prácticas heterosexistas en el deporte para valorar activamente la diversidad sexual y de género. Entre otras acciones destacan las de favorecer la visibilidad de atletas trans, contar historias sobre experiencias trans a todo el equipo y utilizar un lenguaje apropiado así como una vestimenta y unos vestuarios coherentes con sus deseos.

Otro trabajo con un objetivo similar es el de Krane y Sullivan (2012). Su intención es ayudar al profesorado de EF y a entrenadores/as a comprender los actuales casos trans en el deporte y alentar al alumnado a conversar y reflexionar sobre ellos. Al igual que el anterior, clarifican algunos conceptos básicos asociados con las realidades transgénero con el fin de entender las diversas realidades que los envuelven. Después, describen creencias erróneas para, finalmente, ofrecer estrategias que sensibilicen al alumnado. Como novedad, presentan tres modelos de conversaciones sobre deportistas transgénero e intersexuales para trabajar en el aula. Concluyen con unas sugestiones para aproximar los tópicos trans e intersexuales, entre las que destacan: 1) preguntar a los y las estudiantes si han escuchado historias trans y animar a resolver sus dudas; 2) desafiar 'suavemente' al alumnado cuando manifiesten opiniones de género estereotipadas; 3) hacer hincapié en que apoyar a los/las compañeros/as del equipo (trans e intersexuales) que lo necesiten, es otra forma de demostrar que se es parte del equipo.

Estos dos documentos comparten el objetivo de aumentar la sensibilidad en la EFD y trabajar a favor de la promoción de la igualdad. Pero no son los únicos. Recientemente, ha visto la luz un importante grupo de guías que proporcionan información útil tanto a las personas trans como al entorno social en el que se desenvuelven. Una de las primeras en publicarse fue la realizada por el Departamento

de Cultura, Medios de Comunicación y Deporte del Reino Unido (2005) titulada *Transsexual People and Sport: Guidance for Sporting Bodies*. Su intención es ayudar a las personas involucradas en la gestión del deporte de competición en el Reino Unido para hacer frente al conjunto de circunstancias que rodean a las personas transexuales en este contexto. Las guías están realizadas por entidades oficiales, colectivos, asociaciones universitarias y personas activistas que han observado el aumento de personas trans que contactan con ellas con el deseo de practicar actividad física y formar parte de equipos deportivos (Griffin y Carrol, 2010; Griffin y Taylor, 2012; LGTB Sports Coalition, 2013; National Collegiate Atlethic Association, 2011; Rankin y Merson, 2012; Sport Council Equality Group, 2013; Transgender Law and Police Institute, 2009). En general, incluyen: glosarios de términos; ejemplos de buenas prácticas para atletas, entrenadores/as, organizaciones deportivas y familias; pautas para eliminar barreras y generar ambientes de inclusión; informes legales; relatos personales; y recursos sobre asuntos transgénero como asociaciones, direcciones web, referencias bibliográficas y servicios.

En línea con una mayor sensibilización social se encuentran los dos artículos más recientes que se incluyen en esta tesis. En concreto en el artículo de Pérez-Samaniego et. al. (2014), reflexionamos sobre las posibilidades y limitaciones de enfocar pedagógicamente los asuntos trans en EFD con un grupo de estudiantes de CCAFD. En el último artículo, uno de los objetivos de la metasíntesis cualitativa es profundizar en las experiencias de personas trans para sintetizar implicaciones efectivas que repercutan en la pedagogía, la investigación y las políticas deportivas y educativas (Fuentes et. al., en primera revisión). Por otra parte, también juega a favor de un aumento de la sensibilidad social la reciente aparición de tres acciones específicas. La primera es la publicación de la segunda edición de *The Transgender Studies Reader* (Stryker y Aizura, 2013), que sigue y complementa con otros 50 ensayos el primer volumen. La segunda es la creación en 2014 de la revista especializada, *Transgender Studies Quarterly*, edita por *Duke University Press*, que abre más posibilidades a dicha concienciación en el ámbito académico. Por último, se halla el esfuerzo desarrollado por Devor (2014) para crear un Archivo Transgénero (*Transgender Archive*)[6] en la Universidad de Victoria (Canadá) que reúne una colección única de materiales diversos

[6] http://transgenderarchives.uvic.ca Antes de esta iniciativa dirigida por Devor (2014), en enero de 1986, Richard Ekins y Dave King crearon el conocido como *Trans-Gender Archive*, en la Universidad del Ulster, Reino Unido, el cual ha seguido en funcionamiento hasta 2010.

de un incalculable valor para la investigación futura (multimedia, fotografía, libros, panfletos, correspondencia personal, grabaciones, etc.).

A principios de agosto, mientras reescribo este apartado de la tesis, sigo de cerca la prensa digital y las noticias sobre la corredora Dutee Chand, campeona asiática junior de 200 metros con una espectacular progresión en las pruebas de velocidad. Desde el punto de vista de la IAAF y el reglamento del hiperandrogenismo, esta atleta es el ejemplo de quien no encaja en el patrón biológico de mujer. Sus niveles endógenos de testosterona son similares a los de un hombre y se ha negado a recibir un tratamiento hormonal y cirugía plástica para reducirlos. "Soy quien soy", afirma Chand (Salas, 2015:en línea). La IAAF no lo entiende así y en 2014 prohibió su derecho a participar en competiciones femeninas. La corredora interpuso recurso ante el Tribunal Arbitral del Deporte (TAS) que, para sorpresa de la IAAF, ha fallado a favor de Chand suspendiendo por un periodo máximo de dos años la regulación que impide competir a las mujeres con hiperandrogenismo hasta que no hallen evidencias de que el exceso de producción de testosterona genera una ventaja injusta frente al resto de mujeres. El laudo del TAS (2015), aprobado el 27 de julio, señala que el sexo de los seres humanos no es simplemente binario y que no existe un único factor determinante del mismo. Chand ha señalado al respecto:

> Tengo derecho a correr y competir, un derecho que me robaron. Me han humillado por algo de lo que no soy culpable, pero estoy feliz porque, gracias a este veredicto, ninguna otra atleta tendrá que luchar contra lo que yo he tenido que luchar (Arribas, 2015:en línea).

CAPÍTULO 4.
Metodología

CAPÍTULO 4. Metodología

Los trabajos incluidos en esta tesis por compendio de publicaciones ilustran una trayectoria académica e investigadora en el estudio de las identidades trans en la EFD. Los ocho documentos se pueden dividir en dos grupos siguiendo la distinción entre investigación filosófica y empírica planteada por Krechmar (1994). De acuerdo con esta clasificación, la metodología de investigación tiene una naturaleza diferente según sea un tipo de estudio u otro.

Un primer grupo de trabajos utiliza exclusivamente la abstracción y la teorización, siendo la naturaleza de sus herramientas metodológicas más reflexiva que empírica. Estos trabajos son previos a la concesión de los dos proyectos de investigación y se ubican temporalmente en los momentos iniciales descritos en el relato de trayectoria caracterizados por una escasez de estudios empíricos en la temática. En ellos se revisa la literatura y se busca reflexionar sobre conceptos y cuestiones críticas relativas al género, lo trans y la investigación narrativa. Por ejemplo, lo oculto del currículum oculto, las discriminaciones y desigualdades por razón de género y sexualidad, las vulnerabilidades de las personas trans, el desafío de las normas sociales de género y los riesgos existentes al experimentar con la investigación narrativa.

El conocimiento y la comprensión de estos y otros aspectos podrían ser interesantes desde un punto de vista axiológico y/o pedagógico en los contextos de la EFD. Quienes desarrollan estudios filosóficos intentan, tal y como sugiere Krechmar (1994:14), "mirar hacia adentro para encontrar los datos". En este sentido, algunas preguntas filosóficas que podrían ser útiles y que se desprenden de este primer grupo de trabajos, son: ¿qué tipo de conocimientos y experiencias sobre las identidades de género deberían conocer los profesionales y las profesionales de la EFD para hacer que las vidas de las personas trans con las que podrían cruzarse sean buenas y satisfactorias?; o dicho de otro modo y parafraseando a Butler (2004) pero adaptado al campo de la EFD, ¿qué convierte la vida de una persona trans en habitable respecto a la vida humana partiendo de sus experiencias en el contexto de la EFD?; ¿qué normas y convenciones existentes en el contexto de la EFD restringen o coartan las condiciones de vida de una persona trans?; ¿cómo enfrentarnos a esas normas y convenciones para que alguien que ha reconocido públicamente su condición de transgénero en el aula o el campo deportivo pueda tener una vida llevadera? Y respecto a la investigación cualitativa, ¿de

qué caminos dispone la investigación narrativa en EFD para comprender el mecanismo de la diferencia entre el tradicional sistema binario de sexo/género y la presencia de personas trans que reclaman otras formas de entender y vivir los géneros?

El segundo grupo de trabajos, como se expondrá en los correspondientes apartados, están basados principalmente en el análisis de datos cualitativos.

4.1. Metodologías reflexivas: aproximaciones al género, lo trans y el análisis narrativo en la educación física y el deporte

En el artículo '¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física?' (Devís, Fuentes y Sparkes, 2005), se reflexiona sobre los estudios del currículum de la EF y, en concreto, sobre el concepto de currículum oculto. Este es un medio muy poderoso para aprender normas, valores y relaciones sociales que se transmiten a través de rutinas diarias en las escuelas y en los centros de formación del profesorado. Estos aprendizajes nunca llegan a explicitarse como una meta educativa a alcanzar de forma intencional (Torres, 1991). Una importante dimensión del currículum oculto son los estudios en relación con la construcción de diversas identidades de género y de la sexualidad en EF. Dicha dimensión se halla poco desarrollada en los países de habla española y portuguesa. Metodológicamente, el artículo realiza una revisión bibliográfica no sistemática para explorar sobre todo a partir de la literatura anglosajona, las creencias, los valores y las prácticas ocultas en la EF que contribuyen a crear dichas identidades así como las discriminaciones que sufren ciertos sectores del alumnado y del profesorado en función de sus identidades de género y de sexualidad. La pretensión última es rellenar ese vacío para que este tipo de contenidos sea más visible en la comunidad iberoamericana y contribuir al debate y la sensibilización.

Ante la ausencia de estudios que narraran las experiencias de personas trans en la EF, en la comunicación, 'Voces transgenéricas silenciadas y relatos ficticios en Educación Física y deporte' (Fuentes, Devís y Sparkes, 2005), se localizó el interés en la escritura y los relatos ficticios como un método de investigación para obtener conocimiento sobre quienes están 'ausentes'. Se presentan varios pasajes del relato escrito por Lewins (1995), 'Miranda', (una mujer trans) relacionados con las experiencias en la EF para ayudar a comprender 'emocionalmente' el sentido que podrían tener en el desarrollo de las identidades trans.

En la comunicación 'Escapar de mi cuerpo: la representación de un caso (ficción) en Educación Física' (Fuentes, Devís y Sparkes, 2005), se muestra un breve relato de ficción sobre Mar (mujer trans) y sus experiencias de insatisfacción corporal en el contexto de la EF durante la etapa de educación secundaria. El relato, que intenta aproximarse a la idea de ficción creativa (Sparkes, 2002), fue elaborado a partir de la lectura de diversos documentos escritos y visuales sobre las experiencias de mujeres transexuales (Anderson, 2003; Bogdan, 1998; Ekins y King, 1999; Erquicia, 2003; Mason-Schrock, 1996; Montero, 1996; Lewins, 1995; Peirce, 1999). Mediante la historia de Mar se exploran algunas experiencias positivas y negativas en la EFD, por ejemplo: el apoyo y el acoso de compañeros de clase, el gusto y el miedo ante ciertas actividades en EF y las diferentes relaciones con el profesorado especialista. El texto invita a conectar emocionalmente con la protagonista e ir más allá de los hechos que se cuentan. Además de hacer visible un tipo de experiencia trans entre otras posibles, mediante el relato se espera poner en crisis el sistema binario de sexo/género (Butler, 1990) como un aspecto previo al desarrollo de acciones pedagógicas coherentes con la igualdad en las clases de EF.

Continuar estimulando la reflexión en el ámbito de la EFD respecto a las distintas realidades que viven las personas que poseen identidades de género diferentes a las socialmente reconocidas, fue el objetivo planteado en la comunicación 'La contribución de Richard Ekins y Dave King sobre el transgénero y sus implicaciones en la EF y el deporte' (Fuentes y Devís, 2009). Para ello revisamos en profundidad los estudios desarrollados durante más de una década de investigación sociológica cualitativa de ambos autores (Ekins y King, 1999, 2001a, 2001b, 2006) para comprender qué es lo que sucede cuando los cuerpos se encuentran en el proceso de estar 'transgenerando'. Tras la lectura detenida de los trabajos se describe este proceso, exponiendo las estrategias y los tipos de relatos en los que los cuerpos transgeneran. Finalmente, nos referimos al campo de la EFD como un espacio dominado por el sistema bipolar de sexo/género con la intención de generar nuevas preguntas para la reflexión.

En el artículo 'El análisis narrativo en la EF y el deporte' (Pérez-Samaniego, Fuentes-Miguel y Devís-Devís, 2011) se ahonda en la explicación de qué es el análisis narrativo y de qué maneras puede llevarse a la práctica ofreciendo diversos ejemplos extraídos del campo de la EFD. También se hace eco y se reflexiona sobre dos riesgos particularmente relacionados con el análisis narrativo: 1) el innovacionismo; y 2) el

rechazo académico y la repercusión en la carrera investigadora cuando se decide experimentar con algunas formas de investigar narrativas (como la autoetnografía, la representación poética o la ficción).

4.2. La investigación cualitativa: el análisis narrativo

Los dos trabajos siguientes, 'Comprender la diferencia trans: una experiencia pedagógica mediante la ficción narrativa' (Fuentes, Pérez, Pereira y Devís, 2014) y *Abjection and alterity in the imagining of transgender in physical education and sport: a pedagogical approach in higher education* (Pérez-Samaniego, Fuentes-Miguel, Pereira-García y Devís-Devís, 2014), son producto de la misma experiencia de investigación pedagógica con el relato 'Escapar de mi cuerpo'. Esta se llevó a cabo en el mes de mayo de 2011 y participaron 61 estudiantes de entre 20 y 26 años de cuarto curso de la Licenciatura de CCAFD. Fue desarrollada por Víctor Pérez y Jorge Fuentes, ninguno de los cuales impartíamos docencia a los y las estudiantes. Al iniciar la sesión, (en horario lectivo) se dejó claro al grupo que no se trataba de una actividad lectiva y que en cualquier momento, al ser voluntaria, podrían abandonar el aula sin tener que dar ninguna explicación. Se solicitó un consentimiento informado a los y las participantes con el fin de utilizar los datos en una investigación sobre las identidades de género y se garantizó en cualquier caso su anonimato.

La experiencia pedagógica comenzó distribuyendo el relato y dejando un tiempo de unos quince minutos para su lectura individual. Después, se requirió que escribieran de forma anónima una reflexión personal a partir de dos cuestiones orientativas: '¿cuál es tu realidad, tu pensamiento respecto al género de las personas?' y '¿qué te parece el texto que has leído en relación con estas cuestiones?'. Contaron con unos 30 minutos para completar su reflexión escrita. A continuación, los escritos se recogieron y tras alterar su orden, fueron devueltos aleatoriamente, de manera que recibieran un texto desconociendo su autoría. Para iniciar el debate, un alumno voluntario leyó en voz alta el texto anónimo que tenía en sus manos, alternándose a partir de entonces lecturas y comentarios personales sobre estas. La puesta en común duró unos 40 minutos, acabando en el momento en que los estudiantes consideraron que los textos que tenían en su poder no añadían nada relevante a los ya leídos o que sus opiniones habían quedado reflejadas en el debate. La discusión proporcionó la oportunidad a los y las estudiantes de mostrar sus diferentes enfoques imaginativos sobre las personas trans.

Los textos fueron recogidos de nuevo por los investigadores. Las intervenciones fueron grabadas y posteriormente transcritas en papel.

Tras la lectura y el debate, presenté un segundo nivel de reflexión en el que se incorporaron, durante unos 25 minutos aproximadamente, conocimientos sobre teoría *queer,* identidades de género y el sistema binario sexo/género. La intención era favorecer un segundo debate que contara con más elementos de juicio para la argumentación acerca de las posturas personales expresadas en la primera parte de la actividad. Para su desarrollo se presentó un blog[7] en el que, además del relato, podían encontrar preguntas referidas a aspectos concretos de la ficción y a sus creencias sobre la identidad de género, como por ejemplo: 'En relación con el sexo, ¿quién es Mar?, ¿un hombre, una mujer, o…?'; '¿En relación con el género, ¿qué es Mar?, ¿masculina, femenino, o…?'; '¿Qué es para ti lo 'normal' en relación con el sexo y el género?'. Al presentarlo se hizo hincapié en que sus intervenciones podían ser nominales o anónimas. Tras dos semanas, el blog recogía los comentarios de 12 estudiantes (20% del total de participantes en la actividad) que fueron incorporados a las reflexiones escritas y la trascripción del debate como datos para el análisis.

Una vez recogidos los datos, el quipo de investigación se centró en el análisis para proporcionar interpretaciones plausibles sobre los mismos. El proceso se inició con un análisis temático inductivo con el fin de identificar temas dentro de los datos (Braun y Clarke, 2006). El equipo leyó, reorganizó, e hizo comentarios exploratorios descriptivos acerca de los datos, subrayando frases recurrentes y resaltando conceptos clave. Durante esta primera etapa, el análisis se centró en la identificación de categorías temáticas emergentes y conexiones conceptuales con la literatura. En esta fase preliminar, emergieron varios conceptos como, por ejemplo: las relaciones cuerpo-yo; el respeto; la tolerancia; la empatía; la libertad; la autonomía; la responsabilidad y la compasión. A lo largo de este proceso, se hizo evidente una cierta polarización de las impresiones de los y las estudiantes en esos temas. Por ejemplo, mientras algunos/as estudiantes consideran a Mar (o Mario) como 'anormal' o 'enfermo', otros/as describen su admiración por su lucha y convertirse en 'lo que es'. Después de identificar esta polarización, a continuación, el equipo accedió a la literatura sobre alteridad y abyección utilizándola como un dispositivo para teorizar el análisis de los temas emergentes. Es decir, la consideración de la abyección y alteridad como polos opuestos

[7] http://escapardemicuerpo.blogspot.com.es

de un continuo no fue preconcebida. Más bien, se basó en las características específicas de los datos recogidos.

4.3. La revisión sistemática de la literatura: la metasíntesis cualitativa

El artículo *Experiences of trans persons in sport and Physical Education: a qualitative meta-synthesis* (Fuentes-Miguel, Devís-Devís, Pereira-García, Pérez-Samaniego), el cual se halla en fase de primera revisión, comprende la realización de una revisión sistemática y análisis interpretativo de los datos mediante el método de la metasíntesis cualitativa. Esta técnica de investigación representa una manera de profundizar en el conocimiento existente sobre los temas trans en el ámbito de la EFD mediante la síntesis de estudios cualitativos. Es decir, se trata de combinar las conclusiones de diversos estudios cualitativos con la intención de alcanzar hallazgos más profundos o de largo alcance que los aportados en cada uno de los estudios individuales. Para Sandelowski, et al. (1997:366) las metasíntesis son "teorías, grandes narrativas, generalizaciones o traducciones interpretativas producidas a partir de la integración o la comparación de los resultados de estudios cualitativos". A través de la revisión, comparación y síntesis de los resultados de una selección de estudios cualitativos previamente publicados sobre un tema común se alcanza nuevo conocimiento, útil para la práctica y la comprensión de dicho tema (Thorne, et al, 2004). Tal y como señalan Jensen y Allen (1996), su propósito consiste en alcanzar resultados amplios a través de la interpretación, sin reducirlos a un resumen o a una agregación de los mismos. Se trata de generar una nueva conceptualización para entender de forma más completa y profunda la complejidad del fenómeno estudiado

El propósito al realizar la metasíntesis es contribuir a la comprensión de las experiencias de las personas trans en el ámbito de la EFD para, en última instancia, mejorar sus necesidades e intereses. En concreto, la pregunta de investigación que guía este estudio es: ¿qué aportan las investigaciones cualitativas respecto a la comprensión de las experiencias de las personas trans en la EFD? El proceso particular de metasíntesis desarrollado ha seguido las fases empleadas por Hammell (2007). Se trata de un proceso sistemático y riguroso de selección de artículos, obtención de datos relevantes y síntesis de nuevos temas en cuatro fases que se detallan a continuación.

La primera fase es 'Identificación de estudios y su relevancia'. Durante el mes de julio de 2013, el equipo de investigación identificó 367 documentos después de

realizar una búsqueda en las siguientes bases de datos: *Sport Discus* (139), *Scopus* (108), *Social Science Citation Index* (81), *PsycINFO* (22), *Sociological Abstracts* (14) y *Eric* (3). Los términos de búsqueda utilizados fueron *transgender*, *transsexual*, *sport*, *physical education*, *physical activity*, y *qualitative research*. Estos términos se combinaron con los operadores booleanos (*and* y *not*) y con los campos tradicionales de búsqueda (materia, palabras clave, título y abstract). Se truncaron los términos *transsex** y *transgend**. La búsqueda no se restringió a un periodo de tiempo determinado ni a la disponibilidad de acceso al texto completo. Los documentos debían estar escritos en inglés o castellano. Una vez eliminados los documentos duplicados en varias bases de datos (163) los artículos se redujeron a 204. Con la intención de reforzar la búsqueda y no dejarnos documentos importantes distintos a los artículos, consultamos las bases de datos *Proquest Dissertation and Theses* y *Google Scholar* y realizamos búsquedas manuales en revistas especializadas en sociología, investigación cualitativa, EF y aspectos legales del deporte obteniendo 40 documentos adicionales.

La relevancia de cada uno de los 244 documentos identificados durante el proceso general de búsqueda la estableció el equipo de investigación atendiendo a los dos criterios siguientes:

1. La existencia de información empírica sobre las experiencias físicas de las personas trans, participantes directos de los estudios.

2. El carácter interpretativo del estudio, es decir, que los artículos utilicen técnicas cualitativas de investigación social en la recolección, análisis e interpretación de datos.

La aplicación de estos dos criterios sobre *abstracts* y títulos redujo el número de documentos a 22 sustancialmente relevantes. De ellos, rechazamos 10 documentos por diversos motivos: emplear una metodología mixta; realizar análisis de contenido de medios de comunicación y no trabajo empírico con las voces de las personas trans; reflexionar sobre asuntos trans sin ser trans las voces de quienes participan; el artículo derivaba de una tesis doctoral. Finalmente, 12 trabajos fueron los que continuaron a la siguiente fase, llamada 'Rigor y calidad de los documentos'.

El rigor y la calidad de los estudios relevantes se evaluó mediante una guía de lectura que constaba de ocho criterios, formulados por Hammell (2007) respecto a: 1) los propósitos del estudio; 2) la metodología empleada; 3) la selección de los participantes; 4) la transferibilidad de los datos; 5) la calidad de los datos; 6) las citas de

los participantes; 7) el apoyo de las interpretaciones en los datos; y 8) unas conclusiones consistentes con los datos.

La guía se empleó como una herramienta dinámica para encontrar posibles limitaciones teóricas y metodológicas que pudieran influir negativamente en la credibilidad de los informes y no tanto como un mecanismo rígido para la exclusión de estudios. Es decir, se trataba de mantener un compromiso flexible para acomodar la guía a los informes, intentando ponderar el cumplimiento de los criterios, de acuerdo con el propósito y el contexto del estudio (Sandelowski y Barroso, 2007). Después de un minucioso análisis, la evaluación en esta fase resultó en la exclusión de dos artículos porque las interpretaciones no se apoyaban en la persona trans estudiada o no se especificaba si las participantes eran mujeres trans o lesbianas. Finalmente, 10 documentos fueron seleccionados para seguir con la metasíntesis, (8 artículos, una tesis y un libro, publicados entre los años 2006 y 2012). En la Figura 2 se describe el proceso seguido en la selección de los estudios.

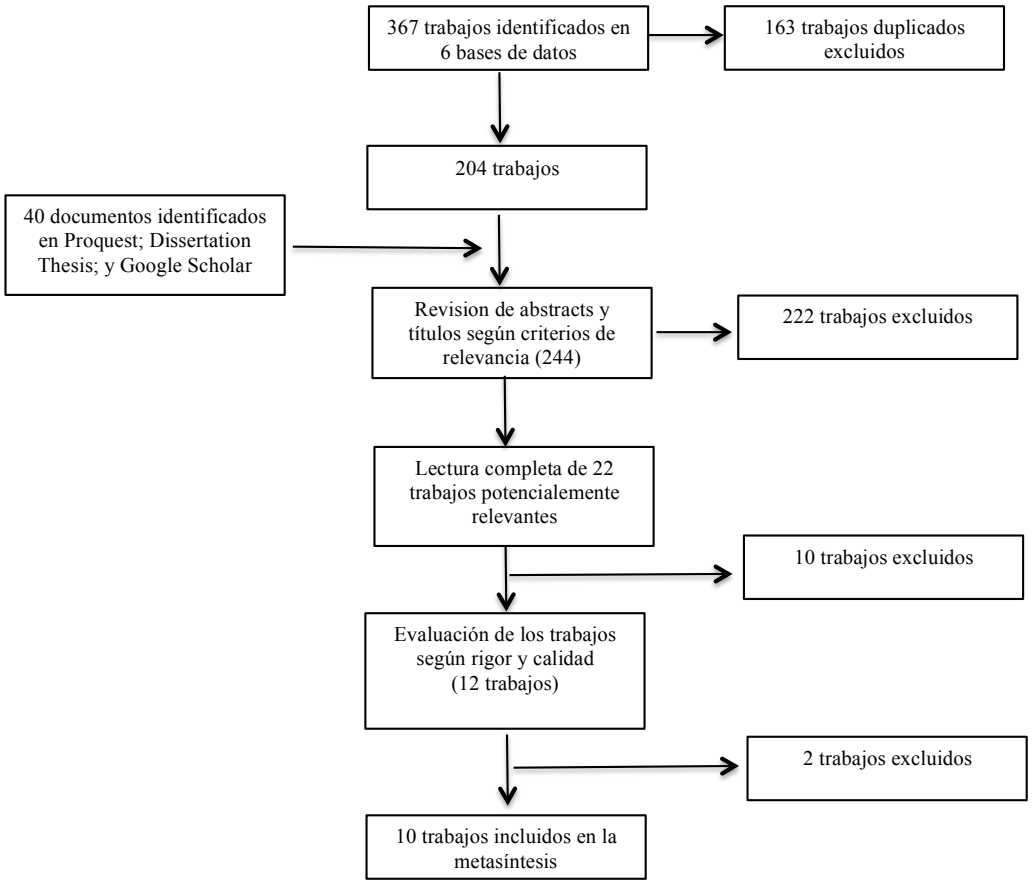

Figura 2. Proceso de selección de estudios

La tercera fase se denomina 'Identificación y resumen de temas'. En ella cada uno de los estudios se leyó cuidadosamente para identificar y condensar temas clave de acuerdo con dos niveles de aproximación. El primer nivel hace referencia a las perspectivas de las experiencias relatadas por las personas trans participantes en cada uno de los estudios originales (constructos de primer orden). El segundo, está conformado por las interpretaciones y reconstrucciones de datos elaborados por quienes han efectuado la investigación (constructos de segundo orden). Se han verificado de forma cruzada ambos constructos para asegurar la plausibilidad y consistencia de las interpretaciones. En aquellos casos en los que existía dificultad a la hora de categorizar un tema, el equipo de investigación volvía a realizar una lectura comprensiva y debatía hasta establecer un consenso sobre el mismo.

La última fase es 'Comparación de temas y síntesis conceptual'. Una vez identificados y extraídos los temas clave, el equipo de investigación buscó similitudes, diferencias y relaciones para generar nuevos conceptos que sintetizaran los hallazgos de todos los estudios incluidos en la revisión (constructos de tercer orden). Los hallazgos se sintetizaron utilizando dos técnicas descritas por Sandelowski y Barroso (2007). La primera técnica fue la *reciprocal translation* la cual permitió realizar comparaciones constantes entre los conceptos sintetizados intra-estudios. La segunda técnica consistía en *imported concepts* mediante la que se incluyeron otros términos prestados de la literatura teórica y empírica para integrar los hallazgos.

En concreto, los temas clave identificados de cada uno de los 10 estudios fueron listados teniendo en cuenta su similitud temática. A través de este proceso se establecieron relaciones entre ellos obteniendo como resultado 7 bloques conceptuales. Son temas bastante amplios que pueden presentar solapamientos e interrelaciones entre ellos. Por ello, al examinar diferencias y similitudes se seleccionaron cuatro temas transversales más centrados en cuestiones trans. A juicio del equipo de investigación, estos cuatro temas representan mejor el propósito de la metasíntesis y se corresponden con los apartados de la sección de resultados.

CAPÍTULO 5.
Resultados: aportación de cada publicación

CAPÍTULO 5. Resultados: aportación de cada publicación

En este capítulo se presentan los resultados de cada una de las ocho publicaciones incluidas en la tesis. Su orden de aparición es coherente con la idea de trayecto académico e investigador vertebrada en la narración 'Del género al transgénero' (apartado 3.2). Desde la perspectiva de las publicaciones, la narración describe un itinerario que toma como punto de partida el estudio del género y la sexualidad en la EF. Posteriormente, inicia la comprensión de las identidades transgénero en el ámbito de la EFD mediante el relato y la ficción y el estudio de los cuerpos que se encuentran 'transgenerando'. Seguidamente, profundiza en el análisis narrativo y en sus formas para sentar las bases de una acción pedagógica narrativa sobre la imaginación de las personas trans en un contexto universitario. El trayecto finaliza explorando e interpretando el estado de la investigación cualitativa existente sobre las identidades trans en la EFD con la ayuda de una metodología de investigación de utilidad: la metasíntesis cualitativa.

5.1. El género y la sexualidad como punto de partida

Publicación 1.

Devís, J., Fuentes, J. y Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física, *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.

5.1.1. El currículum oculto de la educación física

Los primeros estudios sobre el currículum oculto de la EF los realizó Bain a mediados de la década de 1970 en los Estados Unidos, y desde los supuestos positivistas de objetividad y de ausencia de valor. Esta autora buscaba las regularidades en el comportamiento del profesorado y en la organización de las clases por medio de procedimientos que indicaran relaciones con la transmisión de valores y de actitudes hacia los estudiantes. Identificó patrones de comportamiento favorecedores de los valores de orden, de logro y de privacidad, así como diferencias de conducta en función del género, de la habilidad y del tipo de escuela (Bain, 1985). Los trabajos positivistas sobre las expectativas del profesorado también ofrecieron resultados importantes para el currículum oculto, tales como que las percepciones del profesorado respecto de su alumnado dependían del género, de la apariencia y de los esfuerzos percibidos. Además,

el profesorado mostraba un sesgo positivo en favor del alumnado conformista, cooperativo, ordenado y de buenos resultados físicos (Martinek, 1983).

Se han realizado otras investigaciones desde posiciones teóricas interpretativas o simbólicas, que van más allá de las regularidades de comportamiento o de las relaciones causales. Tratan de ampliar la comprensión del currículum oculto al estudio de los significados que los y las participantes asignan a sus experiencias en las clases de EF. Entre ellas se encuentra la investigación etnográfica de Wang, desarrollada a finales de la década de 1970, también en EEUU, en la que se identificaban dos tipos de currículos en una misma clase de EF. Por una parte, estaba el currículum propuesto por el profesorado, que se basaba en la integración y en los valores democráticos, con especial énfasis en la cooperación, en la igualdad y en la responsabilidad social. Por otra, se encontraba el currículum recibido por los y las estudiantes, que revelaba patrones de discriminación en función del género, de la raza, de la clase social, de la personalidad y de la habilidad (Bain, 1985, 1990).

Los estudios de Placek (1983:49) sobre el pensamiento del profesorado de EF, indicaban que el éxito en su enseñanza consistía en "mantener ocupados, felices y contentos a los [y las] estudiantes". Es decir, que lo más importante para los y las docentes consistía en el disfrute y en la participación del alumnado, así como en evitar problemas de comportamiento en las clases, y muy por encima de la relevancia concedida al contenido. En otras investigaciones simbólicas, las clases se caracterizaban "por las situaciones embarazosas, por la humillación pública, por falta de confianza, por expectativas irreales, por actividades rígidas irrelevantes, por incomodidad, por ejecución forzada de movimientos cuando el estudiante se siente incompetente, y por sentimientos de vulnerabilidad" (Kollen, 1983:87). En estas clases, como en las de otros lugares, el deporte jugaba un papel central en la enseñanza de la asignatura. Así, por ejemplo, Sparkes (1988:160) se refería a la "perspectiva deportiva" para caracterizar la manera dominante de enfocar la EF en la escuela del Reino Unido en la que estudió la introducción de ideas innovadoras. Dicha perspectiva se preocupaba por el desarrollo de habilidades físicas, y por el rendimiento del alumnado más capacitado para crear exitosos equipos deportivos escolares. En cambio, la "perspectiva idealista" o innovadora era minoritaria, aunque pretendiera ser igualitaria y estar preocupada por el desarrollo personal y social.

Otro estudio interpretativo, realizado en el Reino Unido por Carroll (1986), se ocupó del proceso de etiquetado con el que se calificaba, mediante 'motes', al

alumnado. El autor recogió cuatro nombres básicos con los que el profesorado identificaba a los estudiantes y las estudiantes: atletas, problemáticos/as, los/as perezosos/as y entusiastas. A estas cuatro categorías deberíamos añadir otra, la del alumnado 'sin nombre' o 'alumnos/as grises', que aparecen en su estudio con características poco definidas. Como señala más tarde en el mismo trabajo, el etiquetado es un proceso complejo que utiliza muy a menudo el profesorado para evaluar al alumnado. Implica una clara identificación y un estatus de los y las estudiantes afectados/as, y sus consecuencias son tanto negativas como positivas.

Tal como puede observarse, las investigaciones interpretativas han contribuido a comprender en profundidad el currículum oculto de la EF, sin embargo, conciben las clases como si fueran mundos aislados. Para explicar los aprendizajes ocultos también es necesario conocer las relaciones que mantiene la escuela con la sociedad, porque están íntimamente relacionados con otras formas sociales de entender el mundo (Kirk, 1990). Esto es lo que pretenden los estudios realizados desde posiciones teóricas sociocríticas, si bien, como señala Fernández-Balboa (1993), no deberían limitarse a la mera comprensión de los aprendizajes ocultos, sino que tendrían que promover, así mismo, el cambio de creencias y de conductas opresoras.

Uno de los primeros trabajos que estableció vinculaciones entre la EF y otros aspectos sociales más amplios, fue el estudio de casos de Griffin (1985a) sobre los factores contextuales que afectaron a la asignatura en una escuela urbana multirracial de Estados Unidos. La autora encontró estereotipos raciales del profesorado blanco hacia el alumnado negro e hispano, si bien enfatizó igualmente la falta de apoyo de la administración escolar y de las oficinas centrales de política educativa. A pesar de intentar atender las diferencias culturales, raciales y de género de los y las estudiantes, el profesorado se vio superado por la diversidad existente en sus clases. Ante una influencia tan negativa de los factores contextuales, Griffin (1985a:165) sugirió que, "si existe una esperanza real de cambio, no se basa en descubrir el correcto objeto pedagógico, sino en actuar sobre el correcto objeto político". Otras investigaciones realizadas en el Reino Unido han puesto de manifiesto que existe falta de comprensión cultural del profesorado hacia el alumnado asiático, y grandes diferencias en la participación en las actividades físicas en función del género. Así mismo, se percataron de los problemas relacionados con la vestimenta y con las duchas entre las alumnas, derivados de sus creencias religiosas y de sus tradiciones culturales (Carrington y Williams, 1988; Carroll y Hollinshead, 1993).

En cuanto a algunos estudios sociocríticos, se han dirigido al estudio de las ideologías y de los discursos. Por una parte, las ideologías o los sistemas de creencias y de prácticas sociales producen una visión limitante de la EF, y enmascaran los privilegios de unos grupos sobre otros. Por otra, los discursos o los significados presentes en cualquier forma de lenguaje verbal, escrito o icónico, pueden ejercer una función ideológica cuando aparecen como normales y como incuestionables, construyendo regímenes de verdad (Kirk, 1992). Así, por ejemplo, Colquhoun (1990) ilustra acerca de cómo las creencias que giran alrededor de la metáfora del cuerpo-máquina, de la disciplina, del esfuerzo individual, del control corporal y de otras conductas diarias, conforman la ideología del salutismo en los programas de EF relacionados con la salud de las escuelas australianas. En un estudio español sobre la representación social del cuerpo y de la salud en un grupo de futuros/as profesionales de EF, se puso de relieve la ideología de la forma corporal (Devís, Perdiguero, Silvestre y Peiró, 1994). Esta ideología se concretó en representaciones diferenciadas del cuerpo según el género, es decir, en un cuerpo atlético para hombres supuestamente sanos, y en un cuerpo algo más delgado para mujeres supuestamente sanas.

5.1.2. El género y la sexualidad en el currículum oculto de la educación física

Como hemos visto en el apartado anterior, el género ha estado presente en muchos de los estudios del currículum oculto de la EF desde sus inicios. Sin embargo, no fue objeto de atención preferente o específica hasta más tarde, enfatizando las desigualdades de género en las escuelas. La introducción de la coeducación en las escuelas de muchos países, y el surgimiento del feminismo y del postestructuralismo, contribuyeron, desde finales de 1970, a situar el género en el centro de los análisis del currículum oculto.

Los primeros trabajos sobre la EF se ocuparon de la influencia de las clases mixtas en las interacciones entre los/as estudiantes y en su aprendizaje. Uno de los estudios más importantes acerca de este tema es la serie etnográfica realizada por Griffin (1983, 1984, 1985b, 1985c) en una escuela de secundaria de Estados Unidos. En dicha serie la autora mostró que las interacciones entre las chicas eran de tipo cooperativo, privado y verbal, mientras que las de los chicos tendían a ser de carácter físico y combativo, acompañadas de payasadas. Apenas había interacciones entre chicas

y chicos, y las acciones de estos últimos eran especialmente agresivas. No obstante, había algunas chicas altamente habilidosas, que presentaban resistencias a la dominación de los chicos en las clases.

Como resultado de los estudios anteriores, Griffin (1989) consideró que el género es el agente socializador más importante en las clases de EF, y que para cambiar la situación descrita debería modificarse la concepción tradicional de género que tiene el profesorado. Conclusiones similares respecto a las interacciones entre los y las estudiantes se obtuvieron una década más tarde, gracias al trabajo realizado por las norteamericanas Chepyator-Thomson y Ennis (1997). Estas autoras también observaron que las estudiantes que resisten el dominio de los chicos ejercen comportamientos de oposición, tales como objeciones a la formación de equipos por parte del profesorado, y reparos a los juegos desequilibrados.

En un estudio español realizado por Vázquez et. al. (2000), en el que se combinaban distintos instrumentos, se observó que los profesores atienden más a los chicos que a las chicas, tanto por razones de control como de enseñanza (preguntas, conocimiento de los resultados y refuerzos). Igualmente, se constataron las diferencias entre lo que piensan el profesorado y el alumnado, por una parte, y las disparidades entre lo que dicen unos/as y otros/as y lo que hacen en las clases. Así mismo, se observó una oferta mayor de actividades que por tradición se consideran masculinas, provocando una disminución en la participación de las chicas en las aulas. Esta cuestión está en sintonía con los resultados de investigaciones realizadas en lugares diferentes y desde distintas posiciones teóricas, ya que la existencia de clases o de grupos mixtos no implica de por sí que sean coeducativos, pues la igualdad de acceso significa, muy a menudo, ingreso igual a la versión masculina de la EF (Evans et al., 1987; Nilges, 1998; Scraton, 1993; Wright y King, 1991).

Con posterioridad, el examen de las ideologías de género comenzó a ser más sensible a las identidades tanto femeninas como masculinas que se promueven en las escuelas. Así, por ejemplo, el estudio de casos de Scraton (1986, 1987, 1992), en el Reino Unido, reveló que las ideologías de la feminidad están muy enraizadas en las clases de EF, en concreto a través de las imágenes estereotipadas de capacidad, de corporalidad, de maternidad y de sexualidad atribuidas a las chicas. En el trabajo de Chepyator-Thomson y Ennis (1997) también se indicó que los alumnos estadounidenses de secundaria reproducen formas tradicionalmente dominantes de masculinidad y de feminidad a la hora de seleccionar y de participar en actividades físicas. Estas formas de

identidad de género se convierten en ideologías dominantes en el momento en el que son asumidas por aquellas personas que sufren sus injustas consecuencias, conociéndose con los nombres de 'masculinidad y de feminidad hegemónicas'.

Los estudios realizados en Australia por Wright (1990) y Wright y King (1991) sobre el discurso presente en las clases, son una muestra del predominio de las identidades hegemónicas de género en la EF. El análisis del lenguaje y el de las interacciones entre el profesorado y los/as estudiantes, resaltaron el individualismo, la agresión, la rudeza, la competición y el logro en los chicos, mientras que en las chicas se imponía la apariencia, la buena educación y la intimidad. Ante esta situación, las autoras concluyeron que a las chicas se las desanimaba a participar, y que se las incapacitaba en las clases de EF. En trabajos posteriores, Wright (1995, 1997) reveló que el lenguaje del profesorado asociaba a los chicos con la habilidad, con la rudeza y con la perseverancia, mientras que a las chicas las asociaba con un déficit en dichas cualidades.

Otras investigaciones australianas indican que ciertos deportes practicados en la escuela, como pueden ser el fútbol y el rugby, funcionan como epítomes de la masculinidad hegemónica. Renold (1997) señaló que los niños de primaria que no muestran una masculinidad hegemónica en los recreos, renegocian su identidad de género con una exclusión y con una subordinación de atributos considerados como femeninos. Dos niños que se mantuvieron apartados del discurso dominante del fútbol, fueron objeto de abusos y de degradaciones por parte de sus compañeros. En un equipo de rugby de una escuela australiana de elite, Light y Kirk (2000) mostraron cómo se adaptan los participantes a la masculinidad hegemónica, para mantener los ideales de dominio, de competitividad, de rudeza y de autocontrol.

Muy a menudo, las ideologías de género se relacionan con otras relativas a la identidad sexual, tal como ya se ha insinuado. En este sentido, conviene señalar que las ideologías sexuales tienen lugar en el contexto de las relaciones de género, y de ahí sus vinculaciones. En el ámbito de la EF, algunos estudios han identificado el (hetero)sexismo y la homofobia en las clases, es decir, la ideología que considera a la heterosexualidad como la forma normal de todas las relaciones sexuales y sociales, y la ideología ligada al miedo irracional o a la intolerancia a la homosexualidad. Así, v. gr., Scraton (1992) ya señalaba que, en el Reino Unido, y en las clases dirigidas sólo a las chicas, se reforzaba un ideal femenino de sexualidad alrededor de la apariencia física que resultaba agradable a los hombres. Además, para ellos, se enfatizaba la

heterosexualidad en sus conductas para evitar que fueran tratadas con los calificativos de 'marimachos' y de 'lesbianas' asociados a las chicas que les gustaban o que destacaban en las clases. Estas dos etiquetas parecían y todavía parecen actuar como inhibidoras de la participación de las mujeres en la EFD, limitando su libertad sexual y deportiva (Flintoff, 1994; Griffin, 1998). En otros estudios se ha identificado la hiperfeminidad en las chicas para manifestar de manera abierta su (hetero)sexualidad, mediante una exagerada forma 'femenina' de vestir (Clarke, 1998). En el caso de los chicos, la etiqueta amenazante es la de 'nena', lo que provoca el autocontrol para evitar comportamientos asociados con tal nombre. De lo contrario, se entiende como una debilidad femenina y/o como una falta o una negación de su masculinidad por parte de sus iguales (Clarke, 2002; Flintoff, 1994).

En el estudio de Morrow y Gill (2003), se muestra que la mayor parte del profesorado y del alumnado estadounidenses encuestados ha sido testigo de comportamientos homófobos y heterosexistas, y que los estudiantes gays y las lesbianas han experimentado en persona conductas homófobas. Estas experiencias también se han encontrado entre el profesorado gay y bisexual de EF, tal como señalan distintos trabajos anglosajones que se han ocupado de sus vidas personales y profesionales (Clarke, 1997; Sparkes, 1994, 1997; Squires y Sparkes, 1996; Sykes, 1998; Woods, 1992). En dichas investigaciones se describe la manera en la que la cultura del heterosexismo y de la homofobia condicionan las relaciones con sus estudiantes y con sus colegas de trabajo. También dan cuenta de la inversión emocional asociada al desarrollo de estrategias que les ayuden a sobrevivir en la escuela, contexto en el que se sienten siempre controlados y bajo sospecha. La 'heterosexualidad obligatoria' que experimentan en las escuelas les obliga a mantener relegada su identidad sexual a la vida privada, anulando su derecho para actuar en libertad en el ámbito público. En tales ambientes, muchas personas gays y bisexuales todavía sienten la necesidad de esconder sus identidades sexuales, mientras que unas pocas se sienten orgullosas de hacérselas visibles a los y las demás, debido a las implicaciones políticas de sus decisiones personales.

5.2. Los primeros pasos en el estudio de las personas trans

Publicación 2.

Fuentes, J., Devís, J. y Sparkes, A. C. (2005a). Voces transgenéricas silenciadas y relatos ficticios en Educación Física y deporte. En F. Ruiz, R. J. Carrillo, A. Alós, F. Rueda, A. B. Lucena (Coords.). *Educación física y deporte escolar. Actas del VI Congreso Internacional*, pp. 73-78, Gymnos, Córdoba.

5.2.1. Las representaciones ficticias

Distintas formas ficticias de representación son utilizadas dentro de las ciencias sociales, y del ámbito de la EFD (Sparkes, 2002). Algunas de estas formas son empleadas para proteger a quienes participan y colaboran en una investigación, sobre todo cuando son personas vulnerables. Nos referimos a determinadas cuestiones éticas como, por ejemplo, la utilización de un pseudónimo para salvaguardar la identidad de una persona, el cambio de detalles que no son esenciales en el relato o datos y ubicaciones geográficas.

Hay quienes construyen breves relatos de ficción para mostrar los hallazgos investigados, intentando superar las limitaciones que se dan en los 'tradicionales' modos de escribir los informes de investigación. La ficción permite retratar mejor un tema concreto, por ejemplo, los aspectos emocionales y subjetivos de las experiencias vividas por quienes participan en la investigación. Quienes leen pueden también implicarse emocionalmente en el relato y establecer una estrecha relación con los hallazgos. El uso de estas narraciones también supone ampliar las audiencias de la investigación, ya que la lectura es mucho más agradable y fluida comparada con otros tipos de escritura académica especializada. Al mismo tiempo, el proceso de producción de ficciones puede convertirse en una herramienta para quien investiga, ya que permite abordar los datos desde otra perspectiva y también reestructurarlos.

En otras ocasiones, se elabora una ficción después de haber estado en el campo un tiempo considerable desarrollando un estudio etnográfico a fin de reflejar mejor las voces, emociones y subjetividades de quienes participan en la investigación, y la manera en que dan sentido a sus vidas. Esto es lo que se conoce como ficción etnográfica. Un ejemplo de este tipo de ficción es el trabajo de Sparkes (1997) sobre las experiencias de un profesor de EF gay. Basándose en sus propias experiencias como jugador de rugby y estudiante de EF, lecturas de periódicos y libros sobre profesoras de

EF lesbianas y su conocimiento sobre la discriminación mostrada por amigos gays, retrata la historia de Alexander para confrontar la homofobia y el heterosexismo. Lo escribió para crear vínculos entre las experiencias deportivas de sus estudiantes y las lecturas del curso que impartía en su universidad. Pero como él mismo declara, el objetivo puede ser el simple "deseo de hacerlo" (Sparkes, 2002:153).

5.2.2. El relato de Miranda

La primera vez que nos encontramos con el libro de Lewins (1995), *Transsexualism in society*, durante un trabajo de investigación (Fuentes, 2003), Miranda, uno de sus personajes, cautivó nuestra atención. El libro es un informe sociológico sobre el transexualismo en Australia, y surgió como resultado de la sugerencia que le hizo su hija Nicole, una mujer transexual, con el fin de contribuir a la comprensión del mundo transexual y las transexualidades. Como el autor señala en el prefacio, el estudio comenzó realmente cuando su hijo anunció que quería vivir como una mujer. Durante todo el capítulo tercero, Lewins cuenta la historia de Miranda en tercera persona del singular, dividiéndola en cinco apartados: 'Miranda', 'El crecimiento', 'Pubertad y adolescencia', 'Etapa adulta, los primeros años' y 'La madurez, una nueva dirección'. El relato se desarrolla desde su temprana niñez al periodo siguiente de la cirugía de reasignación. El texto nos atrajo por dos motivos principales. El primero de ellos, porque menciona las clases de EF y las experiencias durante la infancia y la adolescencia de Michael (Miranda después de la reasignación), algo inusual dada la laguna teórica en la literatura de EF, lo que nos permitió hacernos algunas preguntas. Y el segundo motivo, porque Lewins decidió producir un breve relato de ficción:

> Mucha gente que haya leído este texto y que de alguna forma conozca a transexuales, habrá reconocido modelos de conducta y situaciones comunes en la vida diaria de estos. Algunos pueden creer que conocen la verdadera identidad de Miranda. A pesar de las coincidencias con cualquier persona, Miranda no es un personaje real. Ella es una construcción de las tendencias y modelos de las vidas de las personas que han contribuido a este estudio. No se puede decir que Miranda es un típico ejemplo de transexual femenino [mujer transexual] (...) La figura de Miranda no capta la variedad de transexuales; aunque al construir ciertos aspectos del perfil de Miranda, sí que saque media entre todas las encuestas realizadas a los sujetos de la investigación. Un ejemplo de esto es la edad media en que ellas empiezan a vivir como mujer por primera vez (Lewins, 1995:67-68).

El hecho de utilizar datos para dar sentido y elaborar esta representación ficticia de una mujer transexual difiere, aunque no con facilidad, de las ficciones creativas. Estas últimas dan más libertad a la imaginación narrativa de quien crea el texto sin tener la necesidad de haber estado en el campo de investigación (Sparkes, 2002). Pero, permítannos presentarles algunos pasajes del relato de Miranda:

> (...) Los años de primaria coincidieron con la decadencia de la relación tan confortable que Michael tenía con las niñas. No fue que cambiaron sus sentimientos hacía ellas: fue más producto de la ansiedad que entró en una vida cada vez más compleja. El primer momento de ansiedad fue motivado por un incidente al poco de empezar el colegio. Fue castigado por su profesor por acompañar a las chicas al servicio. La madre de Michael intentó explicarle porque no podían continuar compartiendo el mismo servicio. Miranda todavía recuerda a su madre arrodillándose y diciéndole 'Michael no puedes entrar al servicio de las chicas porque no eres una chica'.
>
> Ese incidente fue el primero de muchos por los que Michael fue castigado por no hacer lo que se esperaba de un chico. Fue apartado de sus amigas y se le recordaba constantemente que él era un niño: 'Los niños no juegan en el patio de las chicas' y 'los niños no pueden sentarse con las niñas en clase'. Decirle constantemente que él era un niño y no una niña cambió la imagen que Michael tenía de un mundo sin distinción de géneros. Se le dijo que los niños tenían pene y que las niñas no. La importancia que los adultos le daban a esta diferencia, no se le había ocurrido a Michael antes. Sabía a lo que se referían cuando enfatizaban la importancia de los genitales, pero hasta ese momento no había pensado mucho en ello. Tener o no tener pene era como tener el pelo largo o corto y realmente no tenía nada que ver con ser "una de las niñas". Los niños eran niños y los términos "niño" y "niña" eran simplemente modos en que los adultos distinguían un grupo de niños de otro. Después de todo, Michael estaba orgulloso de oír a sus propios padres y a los padres de sus amigas decir que él era "una de las niñas" y ahora sabía que los demás lo trataban como a un "niño". La ansiedad y la confusión fueron los vehículos de entrada a un mundo dividido en géneros.
>
> Como el niño que era, Michael no tenía contestación para lo que escuchaba constantemente, que el hecho de tener genitales masculinos y de parecer físicamente un niño significaba que era un niño y no una niña. La certeza de sus padres sobre este hecho, especialmente las palabras tranquilizadoras de su madre que siempre calmaban sus confusiones infantiles y el contacto diario niño-niña en el colegio consolidaron lentamente el conocimiento de Michael de que él era un niño. ¿Qué más podía ser? Conforme pasaron los años de primaria, cualquier nivel de conocimiento que pudiera haber tenido, fue reemplazado por un desasosiego creciente.
>
> La principal fuente de confusión durante toda su vida de niño fue el permanente sentimiento de querer estar con sus amigas (las chicas). Él prefería su compañía y sus actividades y no tenía ningún interés en las actividades de los chicos,

> especialmente el deporte. Su confusión sólo era superada por su esperanza privada de que algún día se convertiría en una chica. Se dio cuenta que esos sentimientos de sus años de preescolar, de ser y de querer ser como una niña, no eran compartidos por todos los niños de su edad. Por la noche se tumbaba despierto y soñaba con convertirse de repente en una chica. La falta de cumplimiento de tan repetido deseo iba acompañada por su creciente envidia hacía las chicas y el sentimiento de que algo le había sido negado. Al mismo tiempo, la ansiedad fue el precio de la falta de entusiasmo de Michael por las actividades comunes de los chicos. Era continuamente culpado por su falta de esfuerzo en la clase de educación física, resultando de esto que siempre perdiera en los juegos de equipo. Por no ser cómo los otros niños (ser un participante agresivo en deporte, estar preparado para meterse en disputas en el patio y celebrarlo ensuciándose) él estaba sujeto a burlas e intimidaciones. Ser llamado '*sissy*' [marica] era leve comparado con las emboscadas que numerosos niños le preparaban cuando salía del colegio camino de casa. El colegio no fue una experiencia positiva para él (...)

Publicación 3.

Fuentes, J., Devís, J. y Sparkes, A. C. (2005b). Escapar de mi cuerpo: la representación de un caso (ficción) en Educación Física. En F. Sánchez, P. Bodas, A. Dorado y M. S. Herreros (Coords.). *Actas del Congreso Internacional "Año del deporte y la Educación Física",* Junta de Comunidades de Castilla la Mancha, Ministerio de Educación y Ciencia, Cuenca.

5.2.3. Escapar de mi cuerpo

> Cuando cumplí diecisiete, decidí escapar de mi cuerpo. Por aquel entonces ya había empezado a dejarme el pelo largo y llevaba ropa más ajustada. Celia, mi mejor amiga, me ayudaba a elegirla. Ella sí me comprendía. Dos o tres veces al mes, cuando nos quedábamos a solas en su casa, aprovechábamos para transformarnos en quienes realmente deseábamos ser. Jugábamos a modelos, perfilándonos los labios, probándonos pelucas, perfumándonos. Cómo pasaba el tiempo, ¡las horas eran minutos! Desgraciadamente, cuando escuchábamos el sonido de la llave en la puerta de entrada, todo acababa. El sentimiento de ser única se disolvía. Yo ya no podía aguantar más. Camino de casa volvía a ser Mario y, eso, me machacaba. Me sentía hueca. Necesitaba de una vez por todas gritar a los cuatro vientos quien era, ser yo misma en público siempre.
>
> Carne de gallina al pensar en la educación física. De tercero de Bachillerato tengo recuerdos relacionados con el teatro, 'sketchs' de los que se montan en expresión corporal. Celia, Vera y yo, llevábamos dos semanas ensayando en el garaje de mi casa, ¡vaya si le pusimos empeño! Personalmente, lo de la expresión me gustaba. Representar me iba como anillo al dedo. No era como lo de las pruebas físicas, que por cierto, nunca entendí. ¡Cuántas veces contuve mi rabia! No sólo por lo crueles que me parecían, siempre te estaban comparando, sino porque odiaba tener que ajustarme a un baremo, a marcas que reafirmaban precisamente lo que yo no era, un cuerpo masculino desarrollándose, un chico.

Para no hacerlas fingía lesiones. Un día el tobillo, otro la espalda. Y qué decir cuando tocaba deportes. No logro quitar de mi memoria a los dos capitanes, yendo y viniendo, eligiendo a los miembros de los equipos. Primero a los mejores y, luego, al final, a los peores. Yo siempre era elegida cerca del final. ¡Era agonizante!, estar ahí sentada, esperando y esperando, quedan tres personas, quedan dos personas. Fue realmente traumático. Además, yo no quería ir con los chicos. No me querían, me ignoraban, durante los juegos casi nunca me pasaban y me decían que tenía que ir con las chicas. No es que me supiera mal, en el fondo, yo prefería estar con ellas, pero los comentarios a mis espaldas eran del tipo: 'este es mariquita", o "no eres normal". A veces, se reían de mí. Recibía burlas sobre mi cuerpo. Y eso, me hacía daño. Soy de las que piensan que la colectividad perdona mucho menos a un niño afeminado que a una niña chicazo. Y también lo del vestuario. Desde que cruzaba la puerta, me parecía una zona terrible. Tener que desvestirme delante de otros chicos, que no hacían otra cosa más que comparar sus cuerpos, o delante del profesor, el cual siempre comprobaba que los alumnos se duchaban. Me veía obligada a adoptar un rol masculino, algo incómodo para mí.

Todo comenzó cuando la profesora sustituta de Educación Física dijo nuestros nombres: "Venga, el grupo siguiente y no perdamos tiempo, que vamos retrasados. Celia, Vera y Mario. Título del sketch, 'Tránsito'. Se llamaba Luz y era interina. No acabó el año, estuvo unos tres meses. Ojalá se hubiera quedado todo el curso. Como era de esperar, yo estaba en el otro vestuario. Me temblaban hasta las cejas. Por fin, aunque fuera en una representación, iba a ser mujer ante un puñado de miradas. 'Tránsito' me permitía el lujo de mostrar mi verdadero yo. Me armé de valor. Abrí la vieja puerta del vestuario y… salí. Había dos biombos hechos de madera. En realidad, eran dos marcos de puerta recubiertos por una tela negra cada uno, de manera que, si nos colocábamos detrás de ellos, no nos podían ver. Estaban separados, más o menos, dos metros uno del otro. Es decir, entre ambos había un espacio libre. La idea era pasar, mejor dicho, transitar entre el espacio creado por los biombos. Cada una de nosotras interpretábamos un personaje. Celia era la profesora coja, Vera la fumadora nerviosa y yo, la bailarina resfriada. ¡Vaya cuadro! Fue fantástico, estar ahí durante un par de minutos, descalza, con las uñas de los pies pintadas, mis mallas, los labios rojos, mis pendientes favoritos y venga estornudar. Me puse un sujetador con relleno para insinuar que tenía pechos, aquellos con los que soñaba todas las noches. La gente reaccionó mejor de lo que pensábamos. Aunque tuve que aguantar algunas burlas de los de siempre, muchas de mis amigas me felicitaron. La profesora también nos felicitó entre los aplausos. Un hecho que me llamó la atención fue que no pasara por alto el comentario despectivo que hizo un compañero. Le dijo delante de todo el grupo que volviera a pensar sus palabras. Recuerdo que al acabar la clase, estuvo hablando con él. Siempre he tenido curiosidad en saber qué le dijo. Me marcó tanto aquella mañana, llegó tan hondo aquel 'Tránsito'. Fue punto y aparte en mi identidad. Por ello decidí, tras comentarlo en casa con mi familia y, esto no fue nada sencillo, que era el momento de empezar poco a poco, día a día, a ser Mar. Quería vivir como una mujer, porque era una mujer. Me embarqué así en un viaje a un país extranjero, una aventura sin retorno para la cual sólo anhelaba tener un billete de ida.

La relación con Luz era fluida. La primera vez que hablamos a solas, parecía que nos conocíamos de toda la vida. Creo que ya llevaba unos dos meses en el instituto y estaba a punto de incorporarse el fijo. Estuvimos hablando un par de semanas más durante los recreos. Ella se sorprendió cuando le dije que me angustiaba convertirme en un hombre. Odiaba que mi vello facial empezara a crecer, detestaba los pelos de las piernas y brazos y no me gustaba mi voz profunda. Me comprendió perfectamente y fue sincera conmigo. Me venía a decir que le llamaba la atención lo que me pasaba, que nunca había tenido una alumna así y que desconocía la manera de ayudarme. Parecía muy preocupada por atender mis necesidades. Al menos, me escuchaba. Antes de irse me proporcionó información sobre una asociación de Madrid y me regaló, 'El salt de l'àngel' y 'El enigma', dos autobiografías de mujeres transexuales. Las devoré en cuestión de días. Fue impactante descubrir que mi vida privada era una réplica de las vidas de otras personas. Gané confianza. Con todo, mi viaje dio un giro de ciento ochenta grados al reincorporarse el profesor. Fue muy duro. Me había prometido a mí misma que no pararía hasta eliminar al hombre que, por equivocación, había en mí. Convertí en una prioridad mostrar en todas partes mi verdadera identidad. Sabía que no podía hacerlo de la noche a la mañana, el cambio sería lento. Necesitaba depilarme, hacerme las uñas, perfumarme, cambiar gestos y posturas. Una mañana, después de mucho meditar, decidí ir a clase con pendientes de clip. Era lo mínimo que podía hacer para ser coherente con mi cuerpo, mis deseos, mi vida. Antes de salir de casa me detuve ante el espejo, me puse uno, me puse el otro. Al ver mi rostro reflejado, sentí satisfacción y suspiré pensando en lo que me iba a venir encima. Durante el trayecto hasta el Instituto, las miradas se clavaban como puñales en mi espalda. Intentaba no ir cabizbaja. Pisé el vestuario sin decir nada a ninguno de los chicos. Entre el murmullo escuché una voz que decía, "¡qué asco!". Salí andando y me senté en el banco de madera donde, habitualmente, el profesor de educación física pasaba lista para comprobar la asistencia a clase. Sucedió todo muy rápido, unos segundos que fueron eternos:

— ¿Mario Marzo?
— Sí, presente.
— ¿Qué es eso?, ¡quítate esos pendientes!
— No.
— He dicho que te los quites. ¡Dámelos!
— No, no puedo.

Pensó que era una broma o algo parecido. Rogó varias veces que me los quitara. El grupo enmudeció. 'Solo son unos pendientes, solo son unos pendientes', me decía a mí misma. Me negué a quitármelos y sufrí las consecuencias. Fui expulsada de clase. Me sentía fuera de lugar. Estuve cerca de dos semanas sin ir al Instituto y caí en una profunda depresión.

Hoy, cumplo 34 años y sigo escapando de mi cuerpo. Desde hace dos años tomo hormonas femeninas y visto y vivo como una mujer. Aparte de los cambios de humor, la hormonación ha redistribuido mi masa corporal. Mis caderas son más redondeadas, he perdido corpulencia en brazos y espalda, la piel la tengo más suave y los pechos empiezan a desarrollarse aunque todavía tienen un largo camino que recorrer. Mi pene y mis testículos parecen que sean más pequeños y

> hace meses que las erecciones han cesado. Aunque lo he meditado profundamente, no tengo clara la posibilidad de someterme a una operación de reasignación genital. El proceso es largo, cuesta mucho dinero y es física y psicológicamente doloroso. Además, la operación es un círculo vicioso. Para obtener dinero necesito trabajar, hasta aquí bien. Pero cuando entrego el DNI para formalizar el contrato y ven mi nombre masculino, se quedan de piedra.
>
> En general, soy feliz de ser una mujer, por fin. Sin embargo, en algunos lugares sigo topándome con situaciones difíciles, por ejemplo, cuando voy al gimnasio a hacer yoga. Estoy allí con el resto, satisfecha por realizar todos los ejercicios, a gusto con mi cuerpo y cuando entro en el vestuario, lo de siempre, la ducha sin puerta. Tengo que esconder mis genitales, mentir, decir que me voy a duchar a casa aunque me muera de ganas por salir fresca como cualquiera. Para mí, ser una más, es imposible.
>
> Publicación 4.

Fuentes, J. y Devís, J. (2009). La contribución de Richard Ekins y Dave King sobre el transgénero y sus implicaciones en la educación física y el deporte. En J. E Martínez y A. Téllez (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional de Cultura y Género: la cultura en el cuerpo*, Seminario Interdisciplinar de Estudios de Género de la Universidad Miguel Hernández, Ministerio de Igualdad, Elche.

5.2.4. Relatos de cuerpos transgenerando

El trabajo de Richard Ekins y Dave King se ha ocupado de desarrollar una sociología comprensiva del proceso por el que transitan los cuerpos que están 'transgenerando'. Para ello toman la propuesta metodológica de Plummer (1995) de las narrativas personales y los relatos sexuales de las personas que han pasado por dicho proceso o se encuentran en algún momento del mismo. Con el análisis de los datos identificaron las estrategias básicas que los sujetos utilizaban en su proceso de tránsito con las cuales clasificaron, posteriormente, los tipos de relatos. Estas estrategias las han denominado de 'sustitución', 'disimulo', 'insinuación' y 'redefinición'.

La 'sustitución' consiste en reemplazar todo aquello que se encuentra asociado a un género, es decir, partes corporales, posturas, gestos, estilo al hablar, etc., por aquello que está incorporado en el otro. Por ejemplo, en el caso del tránsito hombre a mujer, cuando el pene es sustituido por la vagina o pasar de tener un pecho plano a implantarse senos. El grado de sustitución depende del proyecto de vida de la persona y sus posibilidades económicas.

El 'disimulo' equivale a esconder las partes corporales que son vistas de manera

problemática cuando se manifiesta el género deseado. Por ejemplo, esconder 'la nuez' de la garganta o el pene en el caso de hombre a mujer o vendarse los pechos en el caso de mujer a hombre. Todo dependerá del tipo de rasgos corporales de la persona, es decir, habrá quien tendrá una dificultad mayor en disimular determinadas zonas corporales. Un varón con poca barba tendrá menos que ocultar que un varón que tenga más poblada esta zona del cuerpo.

La tercera estrategia, 'insinuación', significa exponer en público partes corporales no poseídas en la realidad. Tiene que ver con la manera de vestirse. Es decir, reconstruir formas corporales como consecuencia de la manipulación de la vestimenta. Dos ejemplos para los casos de hombre a mujer y de mujer a hombre respectivamente son: llevar sujetador con relleno insinuando la existencia de pechos y mostrar un bulto en la entrepierna para insinuar el pene y los testículos.

La 'redefinición' es algo más complejo de comprender y consiste en volver a definir la naturaleza del cuerpo y sus partes cuyas formas o circunstancias han experimentado un cambio. Como si la anatomía con la que se está a disgusto no fuese la verdadera. Para el tránsito hombre a mujer, el crecimiento de la barba puede 'redefinirse' como vello facial. Una posible interpretación de esta estrategia es la de entender el 'yo' como una reencarnación dentro de la misma persona.

Ekins y King han descrito el proceso de transgenerar mediante cuatro relatos llamados de 'emigración', 'oscilación', 'eliminación' y relatos en los que el cuerpo 'rebasa' el género. Es importante señalar que las estrategias anteriores no tienen porqué coincidir con cada uno de los relatos. Puede ser frecuente que varias estrategias se desarrollen en un modo concreto de relato. Seguidamente, mostramos sus características básicas.

La característica principal de los relatos de 'emigración' es la permanencia en una opción de género. Hablan de estar empezando una nueva vida y la metáfora empleada es la de embarcarse en un viaje sin retorno a otro país. El cuerpo es el nuevo domicilio en el que se va a convivir. Son relatos envueltos en una aureola de dolor, no expuestos al ámbito público y llevados en silencio. En ellos se produce un acontecimiento crucial que conduce a la transformación y al triunfo sobre el sufrimiento. Así se reflejan en los títulos de algunas autobiografías transexuales, por ejemplo, *April Ashley's Odyssey* (La Odisea de April Ashley) (Fallowell y Ashley, 1982). Pueden darse las cuatro estrategias pero la más habitual es la 'sustitución'. Las sustituciones pueden ser rápidas o lentas en el tiempo. Un caso de sustitución rápida es

la de Mark Rees, un hombre transexual

> La acción de las hormonas fue casi inmediata. Un par de semanas más tarde tuve el último periodo y al mes o así la gente empezó a notar un cambio en mi voz... Aunque el crecimiento del vello requirió más tiempo, me sorprendí de la rapidez de los cambios en general... Mis venas superficiales de los antebrazos se volvieron más evidentes así como la grasa subcutánea disminuyó. La disminución fue más evidente a nivel de los pechos, caderas y muslos. Hubo un aumento en el desarrollo muscular con el correspondiente aumento de peso, redistribución y aumento del vello corporal y alargamiento de clítoris. Después de seis meses era capaz de vivir como un hombre... (Ekins y King, 2001a:185).

En los relatos de 'oscilación' el cuerpo se mueve temporalmente de un lado a otro de la división binaria. La metáfora ahora es enrolarse en un viaje con retorno. La frecuencia y duración dependen de las circunstancias y los proyectos de vida personales. Habrá quien 'cruce' al otro género unas pocas horas a la semana o quien desempeñe su trabajo diario en un género y el resto del día 'pase' en el otro. También existe sufrimiento silencioso. Respecto a las estrategias asociadas, la 'sustitución' está casi por completo restringida. Sólo aparece al alterar partes corporales de manera reversible, por ejemplo, en la transición hombre a mujer la presencia de vello corporal, pasando de su presencia a su ausencia. Por el contrario, el resto de estrategias sí que tienen presencia. La 'insinuación' es la más frecuente, por ejemplo, ponerse pelucas para sugerir pelo largo y utilizar sujetadores con relleno para entrever la presencia de pechos. Un ejemplo de relato de 'oscilación' es el de Helena

> Helena tiene 35 años, soltera y vive sola. Hace publicidad de sus servicios como prostituta travestida en revistas de contacto y para estos compromisos se presenta con el parecido de una estrella de cine de 1940. Mantiene una figura estilizada con el uso de un corsé y crea el escote con un sujetador acolchado cuidadosamente colocado. Helena es a su vez integrante de un grupo de travestís que se reúnen para travestirse, principalmente con ropas de cuero. Para este grupo, adopta una imagen punk y redefine su delgado cuerpo masculino como el cuerpo de una chica anoréxica. Como varón, Helena trabaja de profesor en una escuela secundaria de chicos, involucrándose como entrenador de críquet durante los meses de verano. El alcance de su cuerpo al estar sustituyendo está limitado, principalmente por su necesidad de evitar posibles detecciones en este lugar de trabajo. En consecuencia, nunca se quita el vello de sus manos y de las primeras dos pulgadas de su antebrazo y así en las sesiones de críquet deja todo el vello de sus brazos intacto de manera que puede arremangarse mientras esta lanzando. (Ekins y King, 2001a:189-190).

En los relatos en los que se 'borra' el cuerpo, el género de una persona es eliminado. Describen cómo se solicita la invalidación y el rechazo a existir dentro del

tradicional sistema bipolar. Hay dos tipos, por una parte, los que refuerzan la tradicional división masculino/femenino, por otra, los que la entienden como un sistema opresivo que tiene que modificase para vivir libremente el género. Un ejemplo del primer tipo son los escritos de Debra Rose sobre los estilos de vida de los *Sissy Maids,* hombres que sirven como criadas a sus señoras. Ekins y King (1999; 2001a, 2001b) dan muestras de las fases a superar por un chico con 'baja masculinidad' para convertirse en una criada personal. Durante el 'entrenamiento' se le somete a diversas acciones como: eliminar todo su vello corporal; disimular su zona genital; vestir con atuendos femeninos; llevar uniforme de criada; la pasividad y el servilismo se fomentan; se le inicia en tareas domésticas tales como cocinar, limpiar y coser. De esta manera, se va construyendo a la 'nueva muchacha' para desempeñar las tareas cotidianas de un hogar.

El segundo tipo de relatos consideran la división binaria como una opresión y solicitan una modificación del sistema clasificatorio de género. Un ejemplo es el de Christine Elan-Cane, una mujer biológica que ya en la adolescencia sentía vivir en el 'cuerpo equivocado'. El crecimiento de los pechos y la llegada de la menstruación provocaron un sentimiento de rechazo hacia su cuerpo. Aunque jamás autoidentificada como 'transexual', un cirujano le extirpó pechos y útero. Así empezó a identificarse como "ni masculino, ni femenino: una persona con tercer género" (Ekins y King, 2001a:194). 'Per'[8] flirteó con mujeres lesbianas antes de operarse y en la actualidad su pareja sexual es un hombre. Utiliza ropas andróginas de color negro y lleva la cabeza afeitada. Christine hace pública su vida con una intención subversiva reclamando un espacio para 'terceros géneros'. En cuanto a las estrategias asociadas "Christine tras haber borrado todos los vestigios no deseados de su feminidad, no tiene necesidad de ocultar, redefinir, sustituir o insinuar." (Ekins y King, 2001a:194).

En el último modo el cuerpo transciende y va más allá del género. La principal estrategia implicada es la 'redefinición' y se caracteriza por estar en desacuerdo con la tradicional visión de género. Se identifican tres tipos de relatos. Los que cuestionan la autoridad médica, los que celebran la diversidad y los que discuten la evidencia del sexo y el género. Son descripciones de experiencias concretas, memorias, manifiestos y elementos de política transgenerista (Bornstein, 1994; Feinberg, 1996; Wilchins, 1997).

[8] Christine para ganar legitimidad social y un espacio para quienes defienden la existencia de un tercer género, prefiere utilizar la partícula 'per', que deriva de la palabra 'persona' y que evita los artículos tradicionales 'el/ella'. (Ekins y King, 2001a, 2001b, 2006).

Las experiencias que describen son vehículos para cuestionar el sentido común. Una metáfora utilizada es la de ser 'guerreros transgénero' que libran su batalla contra el enemigo, que no es otro que las tradicionales normas culturales sobre el sexo y el género. El ejemplo de Feinberg es significativo:

> La teoría de género que aprendí en la escuela, en casa, en los libros, y en las películas era muy simple. Hay hombres y mujeres. Los hombres son masculinos y las mujeres femeninas. Fin del tema. Pero el tema no terminó aquí para mi (...) Tengo dos tareas importantes. Una es luchar contra los valores opresivos que discriminan la masculinidad y la feminidad. La otra es defender la libertad de género. El derecho de cada persona a expresar su género de la manera que elija, sea femenina, andrógina, masculina o alguna señalada en el espectro. Y esto incluye el derecho a la ambigüedad y la contradicción de género. Y es igualmente importante que cada persona tenga el derecho de definir, determinar o cambiar su sexo según la forma que elija (Feinberg, 1996:102 y 103).

5.3. La búsqueda metodológica

Publicación 5.

Pérez-Samaniego, V., Fuentes-Miguel, J. y Devís-Devís, J. (2011). El análisis narrativo en la educación física y el deporte, *Movimento*, 17, 4, 11-42.

5.3.1. ¿Qué es el análisis narrativo?

Cualquier intento por definir qué es el análisis narrativo resulta difícil. En primer lugar porque los y las investigadores/as narrativos/as recogen y dan sentido a las narrativas de muy distintas maneras. En segundo lugar, porque los supuestos en los que se apoyan algunos/as autores/as para justificar la propia existencia de la investigación narrativa discuten la idea misma del método y del análisis de los datos como una condición preexistente a la investigación. El método de investigación y el análisis, se argumenta desde esta perspectiva, es una construcción del investigador/a en función de la realidad a la que se enfrenta y de los recursos de los que dispone para extraer conocimiento (Feyerabend, 1975). En última instancia, cada investigador/a construye su método de investigación combinando distintas formas de análisis en aras de obtener el máximo significado posible de las historias con las que trata. La metáfora del bricolaje metodológico (Denzin y Lincoln, 2000) ilustra el modo en que diferentes estrategias metodológicas pueden contribuir a conseguir una compresión profunda del fenómeno que se estudia. Según este autor y esta autora, el/la investigador/a que emplea metodologías cualitativas debe actuar como alguien que hace bricolaje, es decir,

utilizando cualquier herramienta o material a mano para realizar bien su tarea. El bricolaje no es una tarea totalmente planificada de antemano, sino que emerge de la propia actividad. Realizarla bien supone armonizar las necesidades contextualizadas, las herramientas disponibles y las capacidades de la persona que lo lleva a cabo. Trasladada esta metáfora al ámbito de la investigación, "[...] el bricolaje metodológico implica realizar un amplio y diverso abanico de tareas que van desde la entrevista hasta la introspección y la reflexión intensiva" (Denzin y Lincoln, 2000:6). Asimismo destacan la flexibilidad, la responsabilidad, la curiosidad, la competencia técnica, la formación intelectual, la reflexión y la capacidad de escribir bien como cualidades o capacidades que debe tener o aspirar a tener el/la investigador/a para obtener, analizar e interpretar sus datos.

Más allá del relativismo metodológico, lo cierto es que los/as investigadores/as narrativos/as analizan relatos para hacer sus investigaciones y que la literatura especializada se utiliza el concepto de 'análisis narrativo'. Riessman (2008:11) plantea que "[...] el análisis narrativo hace referencia a una familia de métodos para interpretar textos (orales, escritos o visuales) que tienen en común el que toman una forma de relato". 'Análisis narrativo', por tanto, debe ser entendido como un concepto paraguas que da cobijo a distintas maneras de concebir y hacer investigación narrativa. Agrupa un conjunto específico de técnicas y procedimientos con los que se trata de interpretar las formas en que las personas perciben la realidad, dan sentido a sus mundos y realizan acciones sociales. Al utilizar dichas técnicas de análisis se trata de comprender mejor cómo los/as participantes utilizan narrativas para poner orden al flujo de experiencias que dan sentido a los eventos, las acciones y las relaciones de sus vidas. Los análisis narrativos suelen tomar en consideración los contextos espacio-temporales (dónde y cuándo ocurren y se cuentan las historias) y sociales (quién y porqué participa en la historia y su narración). Del mismo modo, se enfatiza la naturaleza procesual de las interpretaciones, por lo que los análisis narrativos evitan ofrecer un punto y final a la interpretación de la vida de las personas. Al contrario, se asume que cada análisis representa una tentativa de comprensión estática de procesos que evolucionan y permanecen en movimiento (Clandinin, 2007; Riessman, 2008; Smith y Sparkes, 2009).

Cuando analizamos narrativas, a menudo, el Qué se cuenta en las historias resulta tan relevante como el Cómo una persona o un grupo social construye y contextualiza sus historias. Como sugieren Gubrium y Holstein (1998:165) el análisis narrativo se centra, por una parte, "en cómo la historia es creada y contada" mientras

que, por otra, "se preocupa por los varios qués comprendidos en la historia, como su contenido, tema, estructura o argumento". Este foco dual en el Qué y el Cómo es una característica distintiva del análisis narrativo frente a otras formas de investigación cualitativa. Gibbs (2008:71) insiste en esta idea al afirmar que:

> [...] el análisis de narrativas y biografías añade una nueva dimensión a la investigación cualitativa, ya que se tiene en cuenta no solo lo que la gente dice sobre los hechos o las experiencias que se relatan, sino también cómo lo dicen, porqué lo dicen y qué sienten y experimentan al decirlo.

Por tanto, una característica diferenciadora del análisis narrativo sería su potencial para acceder a los significados que encierra lo que se cuenta en las historias, y también a los que tienen que ver con el cómo se cuentan y construyen las historias.

A pesar de estas características básicas comunes, debemos reconocer que existen muchas y muy diferentes formas de análisis narrativo. Sin embargo, la ausencia de fórmulas o recetas que nos marquen la mejor manera de analizar las historias no es necesariamente un problema. Es más, como apuntan Coffey y Atkinson (1996:80): " [...] uno de los puntos fuertes de considerar nuestros datos como historias es que así se abre la posibilidad de utilizar una variedad de estrategias analíticas". Con esta idea de diversidad de opciones en mente, podemos pasar ahora a presentar las particularidades de algunas variedades de análisis narrativo, dejando claro que estas formas no son definitivas ni mutuamente excluyentes. Nuestro propósito no es ofrecer guías de cómo hacer análisis narrativo que, además de las limitaciones de espacio, pueden encontrarse en excelentes manuales que existen al respecto (véase Clandinin, 2007; Elliot, 2005; Harbison, 2007; Riessman, 2008). Lo que pretendemos es presentar una tipología que permita identificar, comprender y ejemplificar determinados supuestos y características que dan sentido al conjunto de técnicas y procedimientos empleados en las diferentes formas de entender y llevar a cabo análisis narrativos.

5.3.2. Formas de análisis narrativo

Presentar distintas formas de análisis narrativo supone optar por algún criterio o referente que permita organizarlas con arreglo a una estructura lógica, que se representa gráficamente en la figura 3. Dicha estructura alude, en primer lugar, a la consideración del análisis de los Qué y los Cómo a la que hemos aludido más arriba como rasgo diferenciador de los análisis narrativos (Gubrium y Holstein, 1998). Esta distinción se combina con la diferenciación entre los enfoques que enfatizan el análisis y los que

enfatizan la historia en sí misma (Smith y Sparkes, 2009). El análisis narrativo existe en ambos, como simboliza la flecha que los une. La diferencia fundamental estriba en que en el primer caso, el análisis resulta explícito, convirtiéndose en la guía para que lector acceda a los significados que el autor quieren transmitirle. En cambio, cuando se enfatiza el relato la historia es el análisis. Es decir, el análisis está implícito en una narración que interpela al lector y la lectora para que construya interactivamente los significados con la propia historia.

En la figura 3 puede apreciarse también cómo cada una de estas formas de análisis reflejan los distintos fundamentos onto-epistemológicos en los que se asientan las diversas formas de concebir y llevar a la práctica la investigación narrativa (Pérez-Samaniego, Devís, Smith y Sparkes, 2011). Los enfoques que enfatizan el análisis de los Qué de las historias se asocian con la intención de reflejar la realidad tal y como es, ofreciendo interpretaciones realistas de los relatos analizados. En cambio, cuando el análisis se considera como consustancial a la historia, de manera que se plantea una relación indisoluble entre la parte sustancial (los Qué) y la manera en que se construyen las historias (los Cómo), se estaría en sintonía con los supuestos onto-epistemológicos relativistas, que conciben la realidad como múltiple y construida en interacción simbólica, y la investigación como una producción discursiva. Estas ideas se desarrollan en los siguientes apartados.

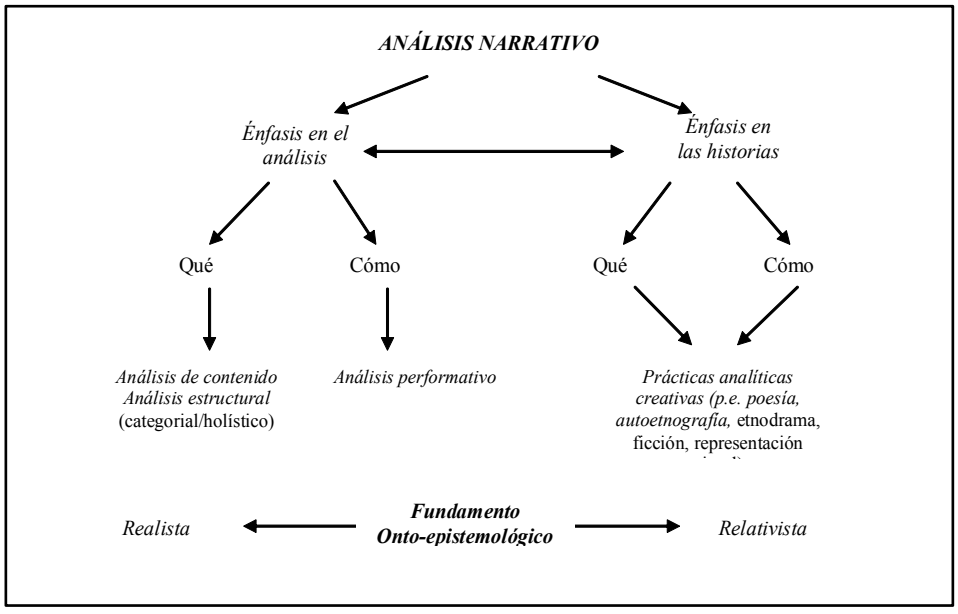

Figura 3. Formas de análisis narrativo.

5.3.3. El énfasis en el análisis

El énfasis en el análisis supone tomar como punto de partida metodológico que las historias fundamentalmente contienen datos que pueden y deben ser sometidos a un análisis sistemático. El/la analista se aleja de la historia y emplea de manera combinada diversos procedimientos, estrategias y técnicas para examinar, explicar y pensar acerca de determinados aspectos de la historia como, por ejemplo, identificar y relacionar temas, computar segmentos de texto o establecer categorías, entre otras. La teoría que explica la historia proviene campo disciplinar y los hallazgos suelen ser presentados mediante las convenciones de los relatos realistas. Sparkes (2002) explica que estas convenciones incluyen la autoría de la experiencia y la omnipotencia interpretativa conectando la teoría con los datos de manera que las voces de las historias puedan ser oídas de una manera coherente y comprendidas desde unas perspectivas específicas del campo académico. En definitiva, como plantean Smith y Sparkes (2009), el/la analista de historias recoge testimonios, selecciona las historias presentes en esos datos, las analiza formalmente y extrapola categorías y proposiciones que representan de manera realista las narrativas en forma de resultados que sirven para comprender mejor los significados que encierra la parte sustantiva de las historias (el Qué se cuenta) y la manera en que éstas se construyen (el Cómo se cuenta).

Como apuntábamos más arriba, este planteamiento es congruente con los supuestos onto-epistemológicos realistas, que consideran que la realidad es independiente de nosotros, que está 'ahí fuera' y que puede ser aprehendida tal y cómo es. El análisis, por tanto, es parte del camino metodológico que debe recorrer el/la investigador/a para reflejar las experiencias de las personas 'tal y como son en la realidad'. El/la analista de historias debe centrarse en utilizar métodos correctos para recoger historias, traducirlas a datos y someter éstos a procesos que le permitan obtener interpretaciones y conclusiones fiables y válidas.

5.3.3.1. Analizar el qué de las historias

Desde este enfoque, el análisis del Qué de las historias busca profundizar e interpretar su contenido y su estructura. El principal potencial de esta forma de análisis reside en su capacidad para desarrollar un conocimiento general sobre temas centrales que constituyen el contenido de las historias objeto de estudio. El proceso de análisis consiste, según Lieblich et al. (1998), en dividir el texto en unidades de contenido y

someterlas a tratamiento narrativo descriptivo o estadístico. En su dimensión procedimental, la figura 3 muestra que no existe una única manera de explorar la parte sustantiva o los Qué de las historias. No obstante, dos de los métodos utilizados habitualmente para ello son el análisis de contenido y, en menor medida, el análisis de estructura, ambos en sus variedades categorial y holístico.

5.3.3.2. Análisis de contenido

El análisis categorial de contenido permite obtener y comparar porciones o secciones textuales de los relatos (Sparkes y Devís, 2008). Para realizar el análisis categorial de contenido resulta preciso disponer de categorías temáticas que ayuden a clasificar e interpretar los datos. Estas categorías pueden ser preexistentes y aplicarse a los textos (análisis deductivo) u obtenerse a partir de la lectura de los propios textos (análisis inductivo). Para manejar los datos (cuyo volumen puede llegar a ser ingente) resulta frecuente la utilización de paquetes estadísticos como *Aquad, Etnographer, Annotape o NudistVivo* que facilitan el almacenamiento, recuperación y gestión de porciones de texto en distintos soportes. El sistema de indización de estos paquetes informáticos facilita además la obtención inductiva de categorías temáticas. Asimismo también asisten en la tarea de definir y relacionar conceptos, así como en la creación de teorías emergentes a partir de los resultados obtenidos mediante la comparación, relación e intersección de las categorías definidas dentro de un árbol de indización[9].

En el ámbito de la EF, Squires y Sparkes (1996) utilizaron un tipo inductivo de análisis categorial de contenido para explorar los problemas vividos por cinco profesoras lesbianas de EF a lo largo de su carrera profesional. Diversos temas surgieron de dicho análisis, entre ellos el modo de afrontar la homofobia, la relación con los/as colegas de trabajo, ciertos problemas de identidad y edad y la separación entre la vida privada y pública de las profesoras. Con este análisis se pretendía mostrar las maneras en que la homofobia y el heterosexismo impregnaban el mundo escolar y cómo afectaba a las interacciones de las profesoras con el resto de la comunidad escolar. El

[9]Un árbol de indización se representa como un gráfico con forma de árbol invertido en el que se relacionan de forma jerárquica una serie de conceptos e ideas a través de sus múltiples ramificaciones. Las intersecciones de cada una de las ramas forman lo que se conoce como nudos, que en el programa se corresponden con las categorías o subcategorías. El sistema de indización puede ser utilizado para toda una serie de funciones: descubrir y expresar relaciones entre las ideas que emergen al analizar los datos; acceder, buscar y recuperar la información; establecer interrelaciones conceptuales y temáticas; ordenar conceptos, transmitir información, unir con estadísticas sobre el texto.

análisis categorial también se ha utilizado para estudiar los problemas de identidad de cuatro hombres que sufrieron lesión medular jugando al rugby, los cuáles se definen a sí mismos como minusválidos (Smith y Sparkes, 2007). Entre los temas fruto del análisis destacaron la pérdida de masculinidad y de identidad deportiva, la desaparición del cuerpo y el deseo de un yo restaurado. También analizaron la manera en que estos temas interactuaban para configurar las relaciones entre su cuerpo y el sentido de yo. Los autores enfatizan las dificultades que poseen estos hombres para la construcción de nuevos recursos ante la escasez de recursos narrativos con los que crearse nuevas identidades.

Si el análisis categorial de contenido busca extraer y comparar sistemáticamente categorías temáticas procedentes de distintos relatos, el análisis holístico, en cambio, utiliza el conjunto de la historia como unidad significativa, separando el relato completo en secciones y analizando cada una de ellas en relación con el resto. Un ejemplo de este tipo de análisis se encuentra en los trabajos de Devís y Sparkes (1999, 2001, 2004) sobre un estudiante universitario de EF llamado Guillem (pseudónimo) que sufrió una crisis de identidad después de leer un libro que se solicitaba en una de sus asignaturas. Los datos biográficos sirven en este estudio para contextualizar la crisis de Guillem. También se explora el impacto de la crisis de identidad en su vida y las estrategias que utilizó para afrontarla y superarla. En el estudio se acaba reflexionando sobre los problemas del cambio de yo y las implicaciones que ello tiene para las personas que intentan llevar a cabo una pedagogía crítica en la formación del profesorado de EF.

5.3.3.3. Análisis de la estructura

La estructura de los relatos, tanto como su contenido, contiene significados que son objeto de estudio por parte de los/as investigadores/as narrativos/as. La investigación narrativa se ocupa de la estructura de los relatos porque, como señalan Webster y Mertova (2007:19), "[...] una característica común de todas las historias es que tienen una estructura narrativa". El interés particular del análisis de estructura reside en la manera en que está organizada o estructurada la narrativa. Del mismo modo que en el de contenido, en el análisis de la estructura se puede diferenciar entre los enfoques categorial y holístico.

El análisis categorial de estructura examina los aspectos formales de diferentes secciones o categorías y se centra en la práctica narrativa en acción, buscando similitudes y diferencias en la organización de las historias entre distintos relatos. Un

ejemplo de este tipo de análisis de encuentra en el estudio que realizaron Brock y Kleiber (1994) de las historias que contaron 17 deportistas universitarios/as de élite sobre las lesiones que pusieron fin a sus carreras deportivas. Su análisis sugiere que las historias que los y las deportistas cuentan sobre sus lesiones siguen una estructura narrativa en capítulo, tal y como se indica a continuación:

- Un prólogo en el que celebran sus capacidades físicas y su rendimiento, que les son reconocidos en la escuela secundaria.

- Capítulo 1 en el que cuentan que deciden dedicarse al alto rendimiento en la universidad.

-Capítulo 2 en el que detallan su entrenamiento y cómo se produjeron las lesiones (tiene consecuencias en los siguientes capítulos).

- Capítulo 3 en el que dan cuenta de la rehabilitación y sus intentos de volver a la práctica deportiva de alto nivel.

- Capítulo 4 en el que reconocen que sus lesiones ponen fin a sus carreras deportivas y deciden dejarlas.

- Capítulo 5 en el que cuentan una cierta experiencia de pérdida, acompañada de sentimientos de aislamiento, confusión, culpabilidad y desconexión (en varios grados y combinaciones).

- Capítulo 6 en el que 20 años después de las lesiones cuentan cómo han influido sus historias en su desarrollo personal posterior.

Para los autores, conocer la estructura narrativa puede ayudar a los/as profesionales de la salud a comprender la experiencia de los/as pacientes y también a identificar cuáles pueden ser problemáticas. Se trata de un estudio que muestra cómo el análisis de la estructura narrativa de la enfermedad puede resultar un buen complemento a una visión biomédica de la rehabilitación.

El análisis holístico de estructura, en cambio, aborda los relatos en su conjunto y el material narrativo se utiliza para conocer las variaciones en su estructura (Lieblich et al., 1998). Mediante el análisis de la estructura del relato el/la investigador/a puede descubrir la construcción que la persona hace de la evolución de su experiencia vital. El análisis holístico se apoya, en gran medida, en el esquema que proporciona Gergen y Gergen (1983) y que se apoya en la direccionalidad ordenada de los relatos hacia un determinado fin. Estos autores encontraron como característica común a los cuatro géneros narrativos clásicos (el romance, la comedia o melodrama, la tragedia y la sátira), el carácter evaluativo de los acontecimientos a lo largo del tiempo. A partir de

esto, identificaron las siguientes tres formas narrativas basadas en el desarrollo de un argumento a lo largo del tiempo:

- La narración de progreso en la que el relato avanza de manera ascendente, reflejando una mejora continua o desarrollo positivo.

- La narración de declive, en la que se observa un deterioro o retroceso en el curso de los acontecimientos.

-La narración de estabilidad, cuya evolución se mantiene uniforme a lo largo del tiempo.

Como apuntan Sparkes y Devís (2008), estas tres estructuras narrativas ofrecen muchas posibilidades como criterio de análisis en el estudio de los relatos en el ámbito de la EFD. Por ejemplo, ¿qué narraciones caracterizan los cuerpos de los deportistas, del alumnado o del profesorado a lo largo del tiempo: las de progreso, declive o estabilidad?, ¿qué tipo de narrativa configura sus historias a lo largo del tiempo en relación con la salud, las capacidades físicas, el envejecimiento o la enfermedad?, ¿cómo podría modificarse dicha estructura narrativa para ampliar los recursos narrativos de los que disponen para confrontar los cambios que se producen en sus vidas?

La modalidad de análisis holístico de la estructura ha sido utilizada por Sparkes y Smith (2002) en el estudio realizado con varones que habían sufrido lesiones medulares practicando deporte. El análisis se apoya en tres estructuras narrativas definidas por Frank (1995), la de restitución, caos y búsqueda, para analizar sus datos. La narrativa de restitución viene a decir: ayer estaba sano, hoy estoy enfermo, mañana estaré sano de nuevo. La narración del caos trazaba una línea argumental opuesta a la anterior, ya que en ella el sujeto se imagina que la vida nunca será mejor y existe una ausencia de orden narrativo. Finalmente, la narración de búsqueda dibuja un argumento en el que afrontan el sufrimiento, aceptan la enfermedad e intentan utilizarla con la creencia de que algo puede ganarse. Por su parte, Sparkes, Pérez-Samaniego y Smith (2012) utilizan una teoría psicosocial, la Teoría de la Comparación Social, como referente para analizar la estructura de las narrativas de David (pseudónimo), un deportista que sufría una enfermedad terminal. El análisis muestra un predominio de narrativas de progreso en las que predomina la figura de Lance Armstrong como objeto de comparación social ascendente. En el trabajo se discuten las implicaciones que esta estructura narrativa de progreso cuando el deterioro del estado de salud resulta irremediable e irreversible.

5.3.3.4. Analizar el cómo de las historias: análisis performativo

Como veíamos más arriba, el análisis narrativo atiende tanto al Qué como al Cómo de las historias. En relación con esta segunda cuestión, Smith y Sparkes (2009: 284) señalan que el análisis centrado en el Cómo de la historia, más que intentar responder a la pregunta "¿qué nos dice la historia sobre X?", se plantea la cuestión "¿cómo se construye X en el proceso de narrar la historia?". Esta forma de entender y llevar a cabo los análisis narrativos estaría influida con posicionamientos teóricos que consideran que la identidad (uno de los temas fundamentales de los que se ocupa la investigación narrativa) es, en sí misma, una construcción narrativa. Es decir, la identidad no se tiene, sino que se construye mediante historias que contamos a alguien. El análisis performativo ilustra el interés por comprender cómo las identidades se crean en el contexto del proceso narrativo.

Esta forma de análisis parte de la aplicación al estudio de las narrativas de las investigaciones lingüísticas de J. L. Austin y J. R. Searle y, más concretamente, de la noción de Austin de enunciados performativos según la cual el habla, además de una forma de comunicación, es una forma de acción (Austin, 1982). Para Austin, 'prometo X', por ejemplo, es un enunciado performativo en la medida en que no solo describe una acción sino que la realiza en el mismo momento en que es emitido. Este tipo de enunciados supone que la acción se realiza en y para un contexto que es activado por el propio enunciado y que, en última instancia, dota de significado al acto comunicativo. Por tanto, el auténtico significado de los enunciados performativos solo puede ser comprendido en el contexto que ese mismo enunciado ha servido para activar.

La idea de que las palabras no solo describen o transmiten sino que hacen realidad tuvo una considerable influencia en diferentes campos de estudio. En investigación narrativa, el análisis performativo "[...] se interroga acerca de cómo los hablantes (dialógicamente) producen y representan las narrativas" (Riessman, 2008:105). Para esta autora, al contar una historia lo que hacemos es representar[10] ante alguien alguna forma privilegiada de identidad, de manera similar (si bien diferente en cuanto a su propósito) a como un/a actor/a representa su papel ante una audiencia. La representación reiterada de nuestras identidades preferidas para unas audiencias

[10] En este campo, el término inglés *performance* significa representación o interpretación teatral. 'Performativo' es un neologismo que responde a símil metafórico que destaca la teatralidad que supone la representación de una identidad ante una audiencia.

determinadas sería el mecanismo básico de creación de identidad. Al enfatizar su carácter performativo no se sugiere que las narrativas ni las identidades sean artificiosas o falsas. Lo que se hace es subrayar que nuestra identidad está situada frente a alguien y que, por tanto, comprender las narrativas no solo supone comprender qué se cuenta, sino cómo se negocian las narrativas en situaciones sociales determinadas y cómo se co-construyen sus significados de manera colaborativa con las audiencias para las que son representadas.

Smith y Sparkes (2009:283) plantean una serie de preguntas a las cuáles intentaría responder un análisis performativo, las cuáles ayudan a comprender qué puede aportar al ámbito de las CCAFD:

> ¿Por qué la narrativa se desarrolla y se cuenta de esa manera? El que la cuenta, ¿cómo se posiciona con respecto a las personas a las que dirige su historia? ¿Cómo coloca y relaciona a los personajes que aparecen? ¿Cómo se coloca a sí mismo en relación con ellos? ¿Cómo sitúa estratégicamente el investigador sus identidades preferidas? ¿Qué otras identidades se representan o se sugieren? ¿Qué respuesta da la audiencia y cómo influye esa respuesta en el desarrollo de la narrativa y su interpretación? ¿Cómo se co-construye la historia en relación con los espacios, los tiempos, los lectores, la historia y la cultura?

Para dar respuesta a estas preguntas, se presta una especial atención a las circunstancias y las relaciones sociales que dan pie a la producción y la interpretación de las narrativas.

El empleo del análisis performativo en las CCAFD es muy reciente y relativamente inusual. Los trabajos de Smith, Allen-Collinson, Phoenix, Brown y Sparkes (2009) y Pérez-Samaniego (en prensa) resultan dos ejemplos ilustrativos. El primero utiliza un análisis performativo para explorar cómo se sitúan los/las investigadores/as cualitativos/as en relación con quienes participan en la investigación. Para Smith et al. (2009), la historia es tratada como una representación, como algo que se hace con otros/as y para otros/as. En las entrevistas, por ejemplo, los datos generados son co-construidos por el/la entrevistador/a y el/la entrevistado/a al hacer preguntas o reaccionar con un lenguaje verbal o no verbal a lo que se dice y, particularmente, a la interpretación de los significados que encierra el cómo se dice. Al analizar estos aspectos, la investigación no se presenta como un descubrimiento de la investigadora o el investigador, sino como una co-construcción activa generada por un conjunto de elementos y factores muy diversos que son activados en el propio contexto de la investigación. De manera similar, Pérez-Samaniego (prensa) explora los dilemas que surgen a lo largo de la investigación del caso antes citado de David (pseudónimo), un

deportista de élite fallecido a causa de un melanoma. El análisis revela un conjunto de fuerzas contradictorias que evolucionan desde que comienza la investigación hasta su fallecimiento y momentos posteriores, y cómo éstas afectan al modo en que el propio investigador concibe su relación con David y su entorno, así como su propio papel como investigador. Uno de estos dilemas se pone de manifiesto en la siguiente cita:

> ¿Debería describir el momento de la muerte de David? Por respeto a su memoria y a las personas con las que he tenido el doloroso privilegio de compartir esos momentos de intimidad, creo que no. No tengo el derecho de apropiarme de unos recuerdos que no me pertenecen a mí como investigador, sino a quienes los vivieron como familiares y amigos (incluido entre estos últimos, yo). Por otra parte, tampoco hay necesidad de ello. ¿Para qué? ¿Qué añadiría rememorar esos momentos a este trabajo? ¿Para quién estaría escribiendo eso? ¿Cómo podría ese alguien beneficiarse de esa descripción? Además, sería inútil tratar de hacerlo. Nunca sería capaz, con mis palabras, de hacerle sentir a alguien lo que sentí, lo que sentimos en ese momento.

Evidentemente, esta nota de campo puede interpretarse de muchas maneras. Pero si para hacerlo se utilizan unas lentes performativas, lo que se pone de manifiesto es lo que la historia hace con las personas que intervienen en ella, en este caso fundamentalmente con el investigador. Además del propio dilema al que se alude, lo que se pone de manifiesto es que la situación que se narra no pertenece solo al investigador, sino que está co-construida por las personas que intervienen en ella, pero también por la audiencia, las personas a las que va dirigida la propia narración. Este tipo de análisis es interesante, por ejemplo, cuando se quiere poner de relieve cómo se construyen relaciones de empatía y cómo se dibujan (y en ocasiones traspasan) los límites que separan a investigador/a y participantes. Se trataría de promover, como plantean Smith et al. (2009:355) una "[...] conciencia, vigilancia y sofisticación metodológica" que ayude a comprender la complejidad que ganan las historias si se quiere construir un retrato contextualizado de sus significados.

Una de las ventajas que ofrece el análisis performativo es, precisamente, que supone una alternativa a las formas dominantes de análisis, como el análisis de contenido que veíamos en la sección anterior, que en muchos casos se ha convertido en El modelo de análisis narrativo a seguir. De acuerdo con Smith y Sparkes (2009:285), al centrarse en seleccionar y organizar los temas centrales del relato y utilizar un potente aparato teórico para interpretarlas, el análisis de contenido puede llegar a transmitir una idea demasiado determinista de lo que se cuenta, dando la impresión de que "se planchan las arrugas que tiene toda investigación". Al aportar conocimiento sobre cómo

se construye la historia, el análisis performativo puede ayudar a comprender "las contradicciones, las variaciones, las diferencias, en definitiva, las sutilizas y los finos detalles del relato que permiten comprender los temas centrales en su complejidad".

5.3.4. El énfasis en las historias: las prácticas analíticas creativas

Como muestra la figura 3, el énfasis en las historias es el segundo referente que sirve para organizar las distintas maneras de concebir y llevar a la práctica el análisis narrativo. Coincide con los enfoques centrados en el análisis en el interés por comprender las historias y sus significados. Pero, a diferencia de aquél en el que se hacen explícitos procedimientos metodológicos que utilizan los/as investigadores/as para analizar historias, el énfasis en las historias considera que la propia historia es el análisis. Ellis (2004:195-196) subraya que si aspiramos a que la teoría y el análisis de las investigaciones nos ayuden a entender aspectos de nuestra vida, entonces la propia historia es analítica y teórica si nos ayuda a ello. En ese caso, el análisis narrativo asume que "una buena historia es, en sí misma, analítica y teórica. Cuando la gente cuenta sus historias, utiliza métodos y técnicas analíticas para interpretar y recrear sus mundos: las historias son, en sí mismas, analíticas y teóricas". El análisis, por tanto, existe, pero no como un proceso segregado, sino incluido implícitamente en las historias, a las que no es preciso cubrir con capas teóricas o procedimentales que justifiquen su manera particular de reflejar la realidad y crear conocimiento.

El énfasis en las historias es propio de quienes se adhieren a postulados onto-epistemológicos relativistas que, es preciso apuntar, son minoría en el campo de las CCAFD. Desde el relativismo se considera que las realidades existentes son múltiples y enteramente dependientes de la mente de las personas que las viven o que intentan acceder a ella. Al negar un tipo de verdad independiente de los propósitos de la investigación y los supuestos teóricos de quienes investigan, el análisis narrativo no puede plantearse con el objetivo de desvelarla. Al contrario, se considera que cualquier forma de análisis estaría condicionada por significados y propósitos inherentes a la propia investigación (Pérez-Samaniego, Devís, Smith y Sparkes, 2011). Desde esta perspectiva, la investigación, independientemente de cómo se plantee, se lleve a cabo y se represente, supone la búsqueda de diferentes historias y diferentes verdades que pueden y deben coexistir (Frank, 1995). En consecuencia, todas las investigaciones, pero muy especialmente las que estudian relatos personales y sociales, más que un reflejo inmediato de la realidad son consideradas relatos creados con el propósito de

construir una determinada forma de conocimiento en relación con su objeto de estudio. En su calidad de construcciones narrativas, los/as investigadores/as dan forma a sus investigaciones mediante particulares procedimientos analíticos y estrategias retóricas, cada una de las cuáles ofrece una determinada forma de captar e interpretar la realidad (Sparkes, 2002). Los supuestos relativistas abren por tanto un abanico de alternativas posibles de análisis y representación de los resultados que difieren de las convenciones más o menos estandarizadas que se centran en el análisis.

Desde esta postura, el análisis es considerado no tanto el camino para explicar o interpretar la realidad, como una práctica discursiva (Clandinin, 2007; Riessman, 2008). En la medida en que escribimos un determinado tipo de relato, todos los/as investigadores/as acudimos a prácticas textuales para analizar y exponer nuestras ideas, reflejar nuestros resultados y comentar nuestras conclusiones. Cuando se enfatiza el análisis, directa o indirectamente se están considerando que las prácticas textuales del ámbito científico/académico son esencialmente distintas a las de otras formas creación textual, puesto que deben hacerse eco de la realidad tal y como es.

En cambio, los postulados onto-epistemológicos relativistas difuminan los límites entre diversas formas de crear, analizar y representar conocimiento. La prosa, la poesía, el teatro o las representaciones visuales, por ejemplo, son consideradas en sí mismas como formas de análisis, al tiempo que formas de representar lo analizado. Al contrario que en el énfasis analítico, en que lo que importa es el análisis de las historias, desde esta perspectiva se considera que la historia (ya sea escrita en prosa, en verso, en forma teatral o representada visualmente) es el análisis (Riessman, 2008). Lo que preocupa no es tanto llevar a cabo un correcto análisis con arreglo a unos parámetros predeterminados, sino crear historias que contengan sus propias formas de análisis y representación.

Como señalan Smith y Sparkes (2009) el proceso de crear una historia supone conjugar tanto el análisis como la representación de los Qué (la parte sustantiva) y los Cómo (la manera en que se construye la historia). Esto no quiere decir que la distinción entre estos aspectos no exista, sino más bien que no se hace necesariamente explícita al relatar la historia. Al escribir una historia, (o, de manera más precisa, al recrear una historia) el/la investigador/a deambula entre los Qué y los Cómo, que se retroalimentan para dar forma, temática, argumento, direccionalidad y sentido a la historia. El resultado de este proceso es la historia misma, que aspira a integrar sin límites perceptibles su parte sustancial (qué argumentos, temáticas, recursos o estructuras narrativas aparecen

en el relato) y su construcción (cómo se construyen contextualmente los significados de la historia en el proceso de ser contada).

Las prácticas analíticas creativas (PAC) responden a esta forma de análisis que imbrica los Qué y los Cómo con la propia historia. El concepto de PAC hace alusión a un conjunto de recursos de escritura, orales y visuales que combinan la creación artística y los métodos analíticos con el fin de producir y representar conocimiento (Richardson, 2000). Las PAC incluyen procedimientos de análisis y representación de la realidad social que se alejan de la estandarización y la ortodoxia propia de las formas académicas tradicionales de analizar y transmitir los resultados de las investigaciones, como las representaciones poéticas, autoetnografías, representaciones visuales (fotográficas, cinematográficas, pictóricas), ficciones, representaciones musicales y etnodramas.

A pesar de que su uso resulta muy minoritario, en los últimos años la utilización de diversas modalidades de PAC ha experimentado un auge en el ámbito de las CCAFD. La autoetnografía, también denominadas narrativa del *self*, probablemente sea la PAC más utilizada en nuestro campo. A través de la narración introspectiva de sus propias emociones, identidades y vivencias, el/la autor/a de autoetnografías pretende conectar con personas que hayan tenido experiencias similares o iluminar una compresión empática e íntima de dichas cuestiones. Desde el trabajo pionero de Sparkes (1996) en el que se relata la crisis derivada a partir de una lesión de espalda, las autoetnografías han servido para reflejar y reflexionar sobre las vivencias relativas a la práctica deportiva (Atkinson, 2005). Las representaciones poéticas, por su parte, buscan condensar y expresar estéticamente el significado que tiene la experiencia para la persona que la ha vivido. El/la autor/a recoge, estructura y reescribe las propias palabras de los/as participantes, construyendo una forma poética que transmita su manera de sentirse y de sentir el mundo. La representación poética tiene un singular potencial para generar la compresión de las vivencias personales, como demuestra el trabajo de Sparkes y Douglas (2007) quienes a partir de datos obtenidos mediante entrevistas a una golfista de élite, reorganizan las palabras de la informante para construir un conjunto de poemas cuyos ritmos, imágenes y cadencias sirven para captar, transmitir y hacer sentir al lector los matices y la complejidad de la historia.

El etnodrama sería otra de las PAC que se encuentran en el ámbito de la investigación narrativa. Su fundamento metodológico es la transformación de los datos recogidos en entrevistas u observaciones participantes en guiones y representaciones

teatrales (Sparkes, 2002). La forma particular que tiene el etnodrama de comunicar los resultados de la investigación sirve para conectar con un tipo de audiencia (muchas veces compuesta por personas afectadas por las historias que se cuentan) que no siempre está familiarizada con el campo y la jerga académica. El etnodrama tendría la ventaja de interpelar a audiencias más amplias y contrastar con ellas los resultados de la investigación. Esta forma de representación ha sido ampliamente utilizada en ámbitos como el educativo y la salud, sin embargo resulta muy escasamente empleada en nuestro ámbito. Un raro ejemplo de ello es el trabajo de Gilbourne (2007) en el que representa diversos aspectos psicológicos referidos a la lesión, la enfermedad, las relaciones y el retorno a la práctica deportiva.

La ficción es probablemente la PAC cuya justificación y uso resulta más controvertido. Cuando hablamos de ficción hacemos alusión a textos en los que se declara explícitamente que los nombres, personajes y hechos relatados son ficticios y, por tanto, cualquier parecido con personas o hechos reales resulta casual. Dentro del ámbito de las PAC, básicamente se distinguen dos formas de utilización de la ficción. La primera, la creación no-ficticia o semificción, utiliza técnicas creativas de representación para dar forma a análisis basados en informaciones y datos empíricos. En este tipo de trabajos, los/as autores/as de ficciones intentan acreditar una autoría experiencial, dejando claro que las representaciones ficticias se basan en datos y experiencias obtenidas mediante un trabajo de campo que posteriormente, y por diversos motivos (éticos, búsqueda de una representación vívida de los hechos o las experiencias...), se representa alterando personajes, hechos, tiempos o situaciones. En cambio, la segunda modalidad, la creación ficticia o ficción imaginativa, declara explícitamente que su contenido nunca ocurrió. Los/as autores/as de creaciones ficticias utilizan su imaginación para crear personajes, sucesos y lugares en aras de construir un relato sugerente y evocativo. Estos relatos pueden estar basados en situaciones reales, aunque esto no resulta estrictamente necesario. La clave de la creación ficticia es que la fuente de los datos es la imaginación del autor o la autora. Puede escribir sobre personas y hechos sin 'estar allí', es decir, sin una experiencia de campo congruente con el relato construido. Un ejemplo de esta forma de ficción imaginativa es el trabajo en el que Sparkes (1997) retrata las vivencias de Alexander, un profesor de EF gay que fue enteramente creado por la imaginación de su autor. El autor justifica la creación de este personaje como contrapunto a una anterior investigación llevada a cabo con profesoras de EF lesbianas durante más de cinco años. Por razones obvias, encontrar casos de

profesores de EF gays resultaba problemático, de manera que la ficción sobre Alexander sirvió para dar voz y poner de relieve una problemática oculta pero real.

Las PAC a las que hemos hecho mención hasta aquí utilizan fundamentalmente el soporte escrito como fuente de datos (transcripciones de entrevistas, notas, memos, diarios de campo) y como medio para la representación de los resultados. Sin embargo, las palabras, y las palabras escritas, no son el único medio para comunicar y mostrar historias. Los gestos, los movimientos corporales, los sonidos, las imágenes en muchos casos preceden a las palabras, o les confieren un significado especial. Este hecho, junto al vertiginoso desarrollo de las técnicas de información y comunicación ha provocado en los últimos tiempos la eclosión de formas visuales de análisis y representación narrativos. Riessman (2008:143-144) señala diferentes maneras en que los investigadores cuentan historias sobre las imágenes y con las imágenes. Para esta autora "las imágenes contienen teoría basada en la comprensión del fenómeno al que los creadores de las imágenes prestan atención. Los investigadores sociales pueden preguntarse cómo y porqué el creador de la imagen la compuso precisamente así. ¿Cuál pudo ser el significado de hacerlo? ¿Qué lecturas tiene la imagen? ¿Está conectada con otros textos?". Los análisis y representaciones visuales son una práctica muy reciente en nuestro campo, si bien su empuje en las ciencias sociales augura la posibilidad del auge de este ámbito en nuestro campo (véase Phoenix, 2010).

A pesar de la diversidad de procedimientos, soportes y enfoques que hemos mencionado, las distintas maneras en que toman forma las PAC comparten un interés común: crear textos evocativos que narren la investigación (Sparkes, 2002; Smith y Sparkes, 2009). A diferencia del enfoque analítico, cuyo interés radica en contar aspectos específicos de la historia, el uso de las PAC aspira a crear imágenes de lo que narran en y con los lectores y las lectoras. Lo que se busca es que la historia que se narra en la investigación evoque en los/as lectores/as sentimientos y emociones que le permitan situarse en y empatizar con lo narrado. El siguiente ejemplo ilustra la diferencia entre contar y narrar. Un/a investigador/a puede contar lo que pasó de la siguiente manera: 'Antonio, profesor de educación física de 55 años con 30 de experiencia profesional, llega al patio. Allí está el alumnado dando saltos y armando jaleo. No tiene ganas de enfrentarse, así que como de costumbre les da un balón y les deja hacer deporte libre'. Este ejemplo refleja con claridad algo que pasa, pero no resulta muy evocativo. En cambio, el mismo hecho podría narrarse así: 'Al asomarse al patio, cuando oye los gritos y el jaleo del alumnado Antonio siente esa cotidiana

opresión en el pecho y su respiración comienza a agitarse. Como cada día, se dirige al pequeño y destartalado cuarto de material en busca de una deshinchada pelota de fútbol que descansa al lado del hinchador. Nada más salir, sus alumnos se abalanzan inmisericordes sobre él para arrebatarle el balón de las manos hasta casi derribarlo. Mientras los ve alejarse como una marabunta, una mezcla de derrota, alivio y frustración se le anuda en la garganta'. El segundo ejemplo, como el primero, deja claro que Antonio es un profesor de EF que experimenta lo que se conoce como síndrome del profesorado quemado. Pero el segundo, además, al ser evocativo intenta crear una imagen corporeizada del profesor quemado que pueda ser sentida por los/las lectores/as.

Como sugiere Ellis (2004) las buenas historias tienen la capacidad de evocar activamente en el/la lector/a las sensaciones y las vivencias que contienen. En definitiva, contar implica simplemente catalogar acciones y emociones, mientras que narrar significa aspirar a crear imágenes que sean sentidas por las audiencias a las que se dirigen. Al contar los/as investigadores/as plantean un marco teórico que revela de antemano el fundamento y los significados de la historia a los/as lectores/as. Dicho de otro modo, los significados se ofrecen encerrados en el aparato teórico/analítico que acompaña a la historia. En cambio, narrar supone interpelar activamente al lector/a para que cree sus propios significados a partir de la historia. Al dejar a la historia hablar por sí misma, la interpretación queda abierta a múltiples significados que, en última instancia, son reconstruidos por el/la lector/a desde su propia realidad y posición personal ante la historia.

Narrar el análisis y la teoría en las historias supone utilizar recursos expresivos como diálogos, metáforas, descripciones de lugar, personajes, sensaciones o secuencias de eventos que, en su conjunto, son la superficie, forma evidente de las PAC (Richardson, 2000; Riessman, 2008). Supone renunciar a decirle explícitamente al lector/a lo que debe pensar de la historia, e invitarle a sentir y comprender con la historia. Esto no quiere decir que la historia carezca de análisis o planteamiento teórico, sino que las posiciones teóricas y analíticas de los/as autores/as se imbrican con la propia historia. Como afirman Smith y Sparkes (2009), el/la investigador/a narrativo/a debe tener un punto de vista teórico y un proceder analítico que justifique, articule, dé sentido y quiera transmitir con la historia. Proponerse narrar ese punto de vista en vez de contarlo significa esforzarse en trenzar la teoría, el análisis y la historia, de manera que su unión evoque en los/as lectores/as una comprensión empática de los hechos, experiencias y significados que se investigan. En lugar de presentarse como instancias

independientes y subsidiarias que sirven para interpretar y comprender la historia, el análisis y la teoría se trenzan en las historias, que se presentan como una invitación abierta para que cada lector/a las analice, comprenda y experimente desde su propia realidad y posición personal.

5.3.5. Analizar narrativas: mantener el equilibrio entre el entusiasmo y la prudencia

La pluralidad de opciones de concebir y llevar a la práctica el análisis narrativo que hemos presentado en los apartados anteriores exige una cierta dosis de tolerancia a la ambigüedad y la incertidumbre. La tolerancia a la ambigüedad resulta necesaria porque al embarcarse en un proyecto de investigación narrativa puede saberse cómo se empieza, pero no cómo se acaba concibiendo el análisis (ni, en muchas ocasiones, cuándo se acaba). Al igual que en otras modalidades de investigación cualitativa, en la investigación narrativa no predominan los diseños de investigación lineales en los que el análisis sucede nítidamente a su obtención de los datos y precede a la discusión y la escritura del informe. Estas tareas suelen solaparse y retroalimentarse, y las maneras de concebirlas y llevarlas a cabo pueden (y, en ocasiones, deben) cambiar a lo largo de la investigación en función de la manera en que evoluciona la comprensión de las narrativas y los propósitos de su estudio (Riessman, 2008). En el análisis narrativo se cumple a rajatabla la máxima planteada por Denzin y Lincoln (2000), según la cuál la verdadera herramienta de análisis de cualquier investigación cualitativa es el/la investigador/a. Por su naturaleza, el análisis narrativo en alguna medida implica que la persona que investiga y el análisis se desarrollen y evolucionen al unísono.

Para realizar bien su tarea, la persona que investiga narrativas no precisa mantener una distancia con los relatos que le permita analizarlos con objetividad. Más bien al contrario, en ocasiones debe aprender a desarrollar y negociar una determinada subjetividad con los relatos. La idea de Gubrium y Holstein (1998) de paréntesis analítico (*analitical bracketing*) ilustra una manera de proceder para negociar dicha subjetividad. Para estos autores, el proceso de análisis debe plantearse como una dinámica progresiva de acercamiento y alejamiento entre el/la analista y los datos. Acercarse significa sumergirse en las historias y dejarse impregnar y empapar por sus significados. Alejarse implica abstraerse de las historias para interpretarlas a la luz de teorías o referentes socio históricos. Al optar por uno de estos procesos dejamos el otro

en suspenso o entre paréntesis, a la espera de ser activado de nuevo cuando sea necesario, y así sucesivamente. Mientras nos acercamos a los relatos, nuestro interés por lo que podemos apreciar desde fuera (o viceversa) queda temporalmente aplazado, pero no se olvida.

La multiplicidad de técnicas y la pluralidad de perspectivas y estrategias de análisis ofrece un gran número de posibilidades para captar e interpretar distintos significados de las historias. En el análisis narrativo, no es preciso decantarse a priori por un procedimiento o modalidad que excluya todas las demás. Si bien en la investigación positivista obtener distintos resultados de unos mismos datos revela un error metodológico, en lo que respecta a la investigación narrativa aplicar distintos análisis a las mismas historias con el fin de obtener distintos resultados puede resultar deseable. Por otra parte, también es preciso hacer anotar que todo análisis (ya sea narrativo o de cualquier otro tipo) tiene sus limitaciones, a las que hemos aludido al presentar cada una de las modalidades. No obstante, quisiéramos hacernos eco al menos de dos riesgos particularmente relacionados con el análisis narrativo. El primero, que podría denominarse innovacionismo, sería el deseo de hacer investigación narrativa únicamente porque supone una novedad. La experimentación con las PAC y sus distintas formas de análisis y representación refleja muy a las claras las implicaciones metodológicas de este riesgo. A este respecto, Sparkes (2002) previene contra la posibilidad de caer en un radicalismo textual que lleve a un mero experimentar por experimentar. Cualquier investigación, apunta este autor, debe decir algo, aportar alguna luz que ayude a la comprensión de un fenómeno. Las decisiones metodológicas, por tanto, deben tomarse con responsabilidad y de manera informada. Para ello, resulta fundamental guardar la coherencia entre el relato final y el proceso de obtención y análisis de los datos. Del mismo modo, es importante evitar un esteticismo en el que el placer de la forma substituya la preocupación por el contenido. Por todo ello propone actuar con entusiasmo, pero con precaución a la hora de experimentar con las PAC.

En general, cuanto más innovadora y provocadora sea una modalidad de análisis, más dominio y experiencia exige su práctica. De ahí que quizá sea aconsejable iniciarse en modalidades más sencillas de análisis, como por ejemplo el análisis categorial de contenido. En esta recomendación (que tiene un carácter muy general y que, por tanto, admite excepciones) no hay que confundir 'sencillo' con 'fácil'. Realizar buena investigación siempre es difícil, y un buen análisis de contenido puede ser tan trabajoso y difícil de realizar y de escribir bien como, por ejemplo, una buena

representación poética. Sin embargo, el análisis de contenido conlleva un menor riesgo metodológico (lo que lo hace más fácil de justificar) y entraña mucha menos ambigüedad que la representación poética, en la medida en que ésta, además del rigor analítico exigible a cualquier trabajo de investigación, demanda del investigador y la investigadora una singular capacidad para la composición estética de sus relatos. De ahí que iniciarse en la investigación narrativa quizá resulte más sencillo si se opta por modalidades de análisis que no exijan tanto.

Muy relacionado con lo anterior, el segundo riesgo al que nos queremos referir tiene que ver con el desarrollo profesional. Una persona que investiga, además de otras muchas cosas, es alguien que se dedica o que pretende dedicarse profesionalmente a la investigación y que desarrolla una carrera investigadora. A este respecto, es preciso tener en cuenta que la investigación narrativa, o algunas formas de investigar narrativas (en concreto algunas PAC como la autoetnografía, la representación poética o la ficción), no solo resultan minoritarias, sino que en ocasiones despiertan un rechazo frontal en la comunidad de investigadora, incluida la de investigadores/as cualitativos/as. El desconcierto, el estupor e incluso el rechazo resultan reacciones hasta cierto punto comprensibles ante prácticas que, como es el caso las PAC, se mueven en la frontera que separa (aunque también une) ámbitos tan aparentemente diferentes y alejados como la ciencia y la creación artística.

La magnitud y visceralidad de las reacciones contra la investigación narrativa suele ser directamente proporcional a la adhesión apriorística a un determinado posicionamiento onto-epistemológico que excluya a todos los demás. En general, cuanto más abierto se está a considerar distintas formas de acceder a los significados de la realidad personal y social, más se comprende que puedan existir distintas vías de acceso al conocimiento. Reivindicar que no 'solo vale una forma' no debe ser entendido con una apología del 'todo vale'. Sencillamente, esto no es así: todas las investigaciones no son igual de buenas ni tienen la misma calidad. Lo deseable es que los/as investigadores/as hagan elecciones metodológicas informadas y juiciosas, que sean acordes con los fundamentos y las intenciones de la investigación.

5.4. El transgénero y la acción pedagógica

Publicación 6.

Fuentes, J., Pérez, V., Pereira, S. y Devís, J. (2014). Comprender la diferencia trans: una experiencia pedagógica mediante la ficción narrativa. En L. Puche y L. Alamillo (Eds.). *Educación y género. La incorporación de la desigualdad en múltiples contextos de socialización*, pp. 49-55, Traficantes de Sueños, Madrid.

5.4.1. Cuerpos abyectos

En *Poderes de la perversión*, Kristeva (1982) teoriza sobre el concepto de abyección para describir aquello que no encaja dentro de los límites y sirve para dar sentido al 'yo'. Para Kristeva, la abyección se asocia con el rechazo y la repulsión en momentos en los que una persona se siente amenazada, por ejemplo, el asco por la comida, el vómito o la enfermedad. La expulsión de lo repugnante es la estrategia utilizada por la persona para finalizar con una amenaza que podría interrumpir la subjetividad y desestabilizar el proceso de construcción del 'yo'. Lo abyecto, plantea Kristeva (1982), perturba el orden, los límites, los lugares y las reglas de la identidad. De ahí que represente una amenaza a la seguridad ontológica, mientras que su expulsión actúa como un lenitivo del 'yo', un mecanismo que asegura su estabilidad ante la amenaza de lo abyecto. El análisis de la abyección de Kristeva ha sido trasladado por Butler (1990, 1993) al ámbito de la identidad de género. Para esta autora, lo abyecto designa

> aquellas zonas 'invivibles', 'inhabitables' de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo 'invivible' es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos (Butler, 1993:3).

De acuerdo con el razonamiento de Butler, todas aquellas personas que, como el caso de Mar (protagonista de la ficción), no encajan dentro de la norma bipolar de sexo/género, son consideradas abyectas y, por tanto, se convierten en el referente contra el cuál se establece la condición de lo humano. Es decir, las personas se constituyen e identifican mediante la fuerza de la exclusión y el repudio: sé quien soy porque conozco el cuerpo amenazante que no quiero ser. En este sentido, Soley-Beltran (2004) ha señalado que un mecanismo que puede definir la abyección es el de oponerse al orden natural, de ahí que, todo aquello que va en contra de la naturaleza se considere abyecto

por definición. En los escritos personales realizados por el alumnado aparecen ejemplos de este mecanismo. A continuación, se muestran algunos de ellos:

> Estoy completamente de acuerdo con mi género y nunca he tenido problema de ningún tipo en aceptarme a mi mismo. Sobre este tema, yo pienso que la naturaleza es sabia y nos ha dotado de nuestro cuerpo por alguna razón, por lo que me cuesta entender que existan estos casos de cambios de sexo (Grupo 1, 6).

> Desde fuera veo que es algo innatural, que va contra la naturaleza y que si no te toca de cerca el tema no ves lo duro que es para esas personas y su familia (Grupo 1, 13).

> Al nacer, las personas poseemos un género por naturaleza, nos guste o no hay que aceptar que se nos ha asignado uno (Grupo 1, 17).

> Me parece lógico que el género de las personas esté definido, o se es masculino o se es femenino, uno nace ya así y no se puede cambiar esto (Grupo 2, 19).

> No lo veo como algo natural, pese a que hay estudios científicos que demuestran cambios genéticos y hormonales, no entiendo el porqué de desear el cuerpo del sexo con el que no has nacido (Grupo 2, 26).

> Pienso que cada uno es lo que es cuando nace y me resulta tremendamente difícil comprender estas cosas (Grupo 2, 31).

Publicación 7.

Pérez-Samaniego, V., Fuentes-Miguel, J., Pereira-García, S. y Devís-Devís, J. (2014). Abjection and alterity in the imagining of transgender in PE and sport: a pedagogical approach in higher education, *Sport, Education and Society*. DOI:10.1080/13573322.2014.

5.4.2. Transgénero como abyección

La mayoría de los comentarios recogidos de las respuestas escritas de los y las estudiantes mostraron que consideraban a las personas transgénero seres desviados o con cuerpos anormales. Las siguientes citas son algunas de los muchas que ilustran el modo en que la norma biológica funciona como la esencia hacia la que se imputa el grado de desviación.

> Afortunadamente soy un chico en un cuerpo de chico y no lo cambiaría por nada. (Respuestas).

> Es decir, si tú has nacido hombre, es normal actuar y sentir como tal (ya que los hombres y las mujeres son diferentes, como lo demuestran múltiples estudios), y

> lo mismo en el caso de las mujeres. Pero hay algunas excepciones que requieren tratamiento. (Respuestas).
>
> El género es lo que es. Para mí no es posible cambiarlo. Todos nacemos con problemas y tienes que aceptarlos (Respuestas).

En esta primera etapa de la actividad, las anteriores citas muestran diferentes formas con las cuales los y las estudiantes se refieren al binarismo de género y la norma biológica, no sólo como una descripción de las características de sexo-género, sino también como un ideal que rechaza la posibilidad de que los seres humanos puedan ser algo más que 'auténticos' hombres o mujeres. Para Butler (1990:133) la legitimación del binarismo sexo-género es la norma contra la que cualquier otro cuerpo generizado considera las funciones de performatividad como un acto de expulsión:

> Esto se da como una expulsión de elementos ajenos, pero en realidad lo ajeno se establece por medio de la expulsión. La construcción del "no-yo" como lo abyecto establece los límites del cuerpo que también son los primeros contornos del sujeto.

En este mapeo de seres corporales, la abyección dibuja el límite más allá del cual la desviación corporal define los mismos. Más allá de este límite las personas transgénero son tematizadas, es decir, son puestas en una categoría desviada, asumiendo un tipo de conocimiento sobre ellos/as que excluye la diferencia y, de ese modo, la violenta (Holland, 2003). La tematización daría lugar a lo que Levinas (1974) denomina la totalización: la absorción de las diferencias individuales del Otro/a por verdades y valores determinados por referencia a mí mismo/a. Como Shepherd (2003) señala, la totalización se produce cada vez que el yo limita al Otro/a a un conjunto de categorías racionales (raciales, sexuales o de otro tipo) sabiendo del Otro/a antes de que haya hablado. El conocimiento científico, con su aparente neutralidad y objetividad, se convierte en la coartada perfecta para que el yo totalice al otro/a. De hecho, como se ve en las citas anteriores, se mencionan a menudo ciertas evidencias científicas para respaldar las afirmaciones despectivas hacia los grupos sociales discriminados. Entre las diversas estrategias utilizadas para proporcionar contenido a la tematización y la totalización de las personas trans como desviadas, destaca la patologización. De hecho, incluso dentro de la comunidad transgénero, hay controversia en cuanto a si las personas transgénero pueden considerarse que tienen un trastorno de identidad de género (O'Neil, McWhirter, y Cerezo, 2008). Sin embargo, es poco probable que las declaraciones de los y las estudiantes sobre una supuesta base científica de la

normatividad de género puedan tener cualquier vínculo con este debate. Lo más probable es que asumen la obvia necesidad de tratar a los cuerpos abyectos para ser curados.

Cuando nos enfrentamos a otro/a ajeno/a, a menudo la empatía se presupone un medio para ganar la comprensión y para alcanzar el conocimiento al imaginar que nos ponemos en el lugar de los/as otros/as (Smith, 2008). No sorprendentemente, la empatía hacia la abyección de las personas transgénero falla, como se ilustra en las siguientes citas:

> No puedo llegar a entender que cosas como las que se describen en el texto [en referencia a la historia de ficción] en realidad puedan suceder. Que algunas personas sientan que son del sexo opuesto ... No es natural. Creo que el debate está cerrado. (Respuestas).
>
> El texto [refiriéndose a'Escapar de mi cuerpo'] no cambia mi manera de pensar, pero me ayuda a ponerme en los zapatos de alguien que está discriminado. La naturaleza es sabia y cada género se hace para reproducir con el sexo opuesto. Sin embargo, hay personas que no están contentas con el cuerpo en el que tienen que vivir... sin embargo, gracias a la cirugía pueden cambiar su cuerpo. El calvario que deben pasar en su vida es bastante fuerte. En mi opinión la sociedad no está preparada para esto, pero es bastante normal, ya que no es natural. (Respuestas).

La primera cita reconoce abiertamente la imposibilidad de cualquier imaginación empática de las personas trans. Una vez más, el evidente orden natural se utiliza implícitamente para justificar la abyección de las personas trans, colocándolos más allá de los límites de lo que se considera humano, clasificándolos como "la dimensión excesiva de sujetos que no pueden ser asimilados" (Butler, 1993:58). En consecuencia, las personas transgénero son vistas como negativas, y cualquier intento de imaginar la experiencia de vida de las personas trans se convierte en un diagnóstico errático de causas y efectos, proponiendo soluciones para revertir su desviación, como se muestra en la segunda cita. Paradójicamente, en este comentario el/la estudiante menciona el efecto que la lectura tenía en la mejora de su capacidad empática al "ponerse a sí mismo/a en los zapatos de alguien que está discriminado". Sin embargo, este aparente avance empático es éticamente irrelevante, ya que el "calvario vivido por ellos/as" se justifica con la condición de 'antinatural' al ser una persona transgénero.

Además del efecto limitado de la actividad en el cambio de las creencias de los y las estudiantes, esta incongruencia revela cómo la abyección convierte la imaginación empática en violencia simbólica. Como Frank (2004:115) afirma, la empatía corre el

riesgo de la violencia simbólica al decirle al otro/a cómo sentirse mejor. La violencia simbólica se lleva a cabo cuando el yo dice a los/as otros/as "que no deben ser quienes son, o que ellos no entienden que deberían ser". Este sería el caso de los seres humanos naturales contando a las personas transgénero quiénes son, o lo que debería ser, y cómo se deben sentir al respecto. Por otra parte, poniendo la condición natural del cuerpo como un prerrequisito se menoscaba la imaginación empática hacia las personas transgénero porque, como Stryker (2006:238) señala, un cuerpo transexual en realidad es "un cuerpo no natural. Es el producto de la ciencia médica. Es una construcción tecnológica". Confrontada con el sufrimiento humano, la empatía a menudo se convierte en compasión. Literalmente 'compasión' significa sufrir junto con. Por lo general, sentimos compasión por buenas razones; nuestra respuesta emocional al sufrimiento de otra persona "nos puede incitar a ordenar a través de esas razones, para descubrir las condiciones que causan el sufrimiento y mejorar nuestro juicio" (Shepherd, 2003:445). Sin embargo, esto puede no ser el caso cuando la compasión se ejerce hacia lo abyecto, como se refleja en esta cita:

> Todo el mundo puede hacer lo que le plazca en casa, siempre y cuando respete a otros y no moleste a nadie. Sin embargo, mis dudas son: ¿Deben estas personas ser capaces de tener una familia o hijos? Si normalizamos todas esas vías de entender la vida, ¿habrá más personas que cambien sus sexos? Finalmente, doy las gracias por ser normal y sentirme bien con eso. Siento compasión por aquellos que no lo están. (Respuestas).

La compasión implica respeto por el sufrimiento de los demás, y una llamada a ayudar a los/as demás. Al considerar su discriminación y vulnerabilidad como grupo social, se espera que cualquier reclamo compasivo se centre en el sufrimiento transgénero. Sin embargo, en esta cita se sugiere implícitamente que los cuerpos normativos han de ser respetados por las personas transgénero. Por otra parte, siempre y cuando los yo normativos podrían sentirse 'perturbados' por la presencia de las personas transgénero, este comentario también sugiere que el transgénero sería aceptable sólo en privado, siguiendo así el principio rector 'no preguntes, no digas' a menudo adoptado al admitir a gays y lesbianas en ciertos ámbitos sociales. En opinión de Holland (2003), sin embargo, esta política es humillante e injusta, ya que se niega a concederles las mismas necesidades humanas básicas (no sólo de los derechos) otorgados al resto de la población. Por otra parte, en el caso de las personas transgénero sería también inoperante porque la mayoría de las veces ser transgénero es difícil de disimular ya que conduce al reconocimiento público de una nueva identidad personal y

social. Esto sería particularmente cierto en el contexto de la EFD, en el cual la apariencia y el rendimiento del cuerpo exponen constantemente a las personas generizadas al escrutinio social.

Dado que los cuerpos normativos aparecen en la cita anterior mencionados como no respetados, reclamar la compasión basada en este tipo de inversión entre quienes sufren y quienes causan sufrimiento se vuelve regresivo e intrusivo, evocando la pena en lugar del verdadero respeto por personas transgénero. De hecho, como Shepherd (2003) sugiere, una persona puede sentir compasión sin gusto y sin respetar a alguien extraño/a en particular, apropiándose así del sufrimiento del otro/a mediante el filtrado de sus experiencias a través de sus propios ojos. De alguna manera, argumenta que la compasión es demasiado fácil ya que sugiere una comprensión de sus necesidades y deseos si te encuentras en esa condición, pero no requiere el esfuerzo intenso necesario de entender las necesidades y deseos de la persona que sufre como esa persona.

Las restricciones para la imaginación empática y la compasión provocan declaraciones acerca de las personas transgénero que subrayan su estigmatización y la monstruosidad, como se ilustra en la siguiente cita:

> Estas personas son una locura. Deben ser exhibidos en un circo o algo similar. Me resulta repugnante. Y no puedo entender por qué tenemos que pagar [impuestos] por sus tratamientos médicos. (Respuestas)

Butler (1993:150) destaca la metáfora de la monstruosidad de circo, "un espectáculo entretenido y aterrador", con el fin de reflejar la representación horripilante del yo abyectado por las normativas. Al igual que en la historia de *Frankenstein*, Stryker (2006b:8) encuentra que, debido a su innatural cuerpo transgénero, con demasiada frecuencia es percibida como menos que humana que el todo, "como el monstruo, mi exclusión de la comunidad enciende en mí una profunda y sostenida ira".

Por lo tanto, con sus límites claros y definidos, la mera consideración de estos seres no humanos es algo amenazante y espeluznante. Lo abyecto, que es algo inapropiado, representa una amenaza para el ego. La abyección crea "el estado del sujeto como un espectro amenazante" (Butler, 1993:3). Cabe destacar que en el caso del transgénero esta totalización espantosa está determinada por las relaciones supuestamente inexactas entre la identidad de género y los genitales. Por lo tanto, las personas transgénero se genitalizan, es decir, están tematizadas como personas con los genitales equivocados y, en consecuencia, estigmatizadas como monstruos. Más allá de cualquier discusión sobre lo correcto o lo incorrecto aplicada a la relación entre la

biología, el cuerpo generizado y el yo, la genitalización sería injusta y parcial, ya que totaliza a una persona transgénero en un solo atributo, mientras que no se sabe nada acerca de "sus sueños, sus actuales habilidades o discapacidades, o su capacidad de amar y ser amado" (Shepherd, 2003:466).

5.4.3. De la abyección a la alteridad

En el continuo representado en la figura 4, la relación entre abyección y alteridad es dinámica y, en consecuencia, hay ciertas zonas indeterminadas en las que los comentarios de los y las estudiantes pueden ser interpretados como intentos de abandonar la abyección sin conectarse a la alteridad.

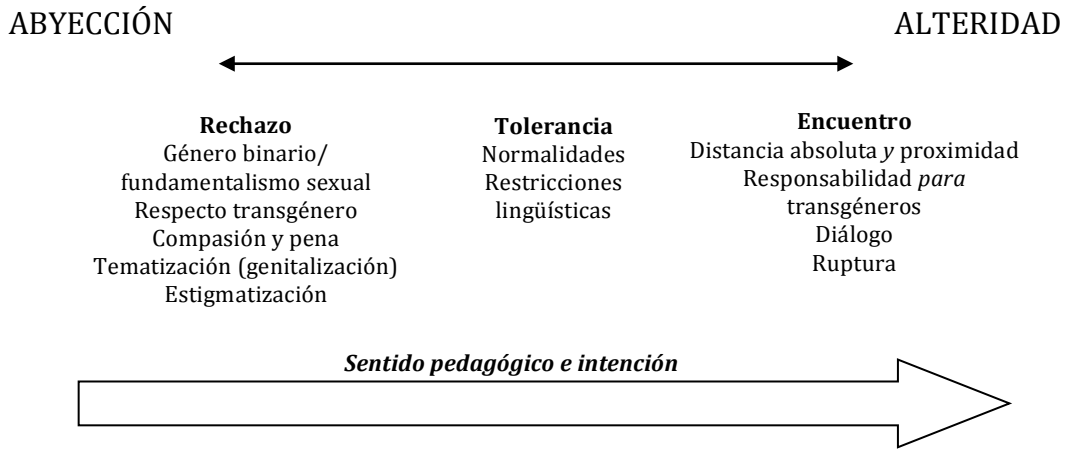

Figura 4. Abyección y alteridad en la aproximación pedagógica a la imaginación corporal del transgénero

Esto sucede, por ejemplo, con algunas observaciones acerca de la normalidad:

> Quizás (leer el relato 'Escapar de mi cuerpo') me ha ayudado a entender más este tipo de situaciones y tomar más en cuenta los sentimientos de cada persona, no sólo sobre la base de lo que es considerado 'normal'. (Respuestas).

> Como Jorge [nombre del profesor] explicó en clase, por lo general consideramos sólo dos formas de relaciones de género y sexo, los hombres masculinizados y las mujeres feminizadas. Todo aquello que se diferencia de estos estereotipos lo consideramos 'raro' o algo que no es 'normal' y por lo tanto, una fuente de burlas y acoso. Pero, ¿qué significa ser 'normal'? (Blog).

Básicamente, lo que se cuestiona en estos comentarios es el fundamentalismo binario en las relaciones sexo-género que, como se ha visto en el apartado anterior, ponen en el centro a la abyección. La pregunta retórica, '¿Qué significa ser normal?',

sugiere que no sólo el cuerpo natural, sino también las personas transgénero pueden ser considerados/as normales, ampliando así los límites de la normalidad. Esto podría interpretarse como un llamamiento de quienes ya se consideran normales para tolerar también a quienes podrían considerarse normales.

Cuando se aplica a personas transgénero, la tolerancia se convierte en un punto problemático. La tolerancia es una actitud permisiva ejercida por alguien que tolera a alguien que es tolerado/a. Esto podría tener consecuencias positivas como la aceptación de diferentes puntos de vista y de verdades sobre las identidades de género, de esta forma se facilitaría el reconocimiento y la aceptación de las personas transgénero en el espacio social. Sin embargo, la tolerancia también implica que siempre hay algo o alguien que ejerce el poder de determinar lo que es aceptable y, en consecuencia, lo que no es. Holland (2003) sugiere que no importa lo bien intencionados que sean, puesto que los discursos basados en la tolerancia pueden ser considerados más bien estrategias para disfrazar la exclusión del otro/a inaceptable. Por lo tanto, argumenta, la tolerancia, "no es una base suficiente para la ética y de hecho podría provocar un daño no intencionado" (Holland, 2003:166).

La tolerancia es especialmente controvertida cuando los y las tolerados/as pertenecen a un grupo social que es particularmente vulnerable y difícil de clasificar. Como Caudwell (2014) comenta, incluso entre las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgénero, existe una jerarquía de (in)visibilidad en la que la 'T' (de transgénero) tiende a ser ignorada. Además, en el dominio de la identidad de género no todas las experiencias de transición se ajustan a las categorías de mujer a hombre y de hombre a mujer. Dentro de la comunidad transgénero aquellos/as que se acomodan en el sistema dos sexos/dos géneros (*gender conformer*) y quienes desestabilizan ese sistema (*gender transformer*) pueden reproducir las tensiones relacionadas con las normativas del cuerpo. La primera serían hombres (o mujeres) que tienen como objetivo convertirse en mujeres (o en hombres). El segundo, es conocido, entre otros nombres, género extraño (*genderqueer*), tercer género (*third gender*), género líquido (*gender fluid*), sin género (*genderless*), identidades que prefieren permanecer en un territorio ambiguo, rechazando la condición de hombre o mujer como origen o destino de su identidad de género (Stryker, 1998). Por lo tanto, incluso dentro de las identidades de género marginadas, el binarismo puede convertirse en un molde que determina quién merece ser tolerado/a por otros/as que puedan ser considerados/as desviados/as en relación con ellos/as.

Con el fin de comprender la naturaleza y las consecuencias de la tolerancia, uno/a debe centrarse en aquellos/as que toleran. El éxito no radica en tolerar a las personas transgénero, (ni siquiera en el sentido más positivo de la palabra), sino más bien en aceptarlos/as. La aceptación termina donde se socava la presencia misma del concepto de tolerancia y es comprometida por las normativas del cuerpo. La tensión entre la afirmación de la aceptación y sus deficiencias se puede observar en la siguiente discusión sobre el verdadero nombre de la protagonista de 'Escapar de mi cuerpo'. La tensión aumenta después de leer el comentario en el que un estudiante se refirió sistemáticamente a 'Mar' con su antiguo nombre masculino de 'Mario':

> Estudiante A: ¡ES MAR, NO MARIO! ¡ES MAR!
>
> Estudiante B: Eso depende.
>
> Estudiante C: ¿Hay dos?
>
> Estudiante D: No, no, no; es Mario
>
> Estudiante A: Si estás de acuerdo con ella, entonces llamarla como ella. Ella es una mujer. Ella es Mar
>
> Estudiante B: Lo que Pedro [nombre ficticio del estudiante A] está diciendo es que la persona que escribió el comentario no tuvo en cuenta su identidad, el personaje principal, me refiero a ella, de Mar [risas]. (Discusión).

Este diálogo proporciona una pista sobre el modo en que el análisis de la historia de ficción proporciona a los y las estudiantes la oportunidad de revelar, compartir y reflexionar sobre sus creencias acerca de las personas transgénero. Aquí, los y las estudiantes no son hablantes de las voces de otros/as, sino que son voces que hablan por sí mismos/as. Con su indudable reconocimiento de Mar, el estudiante A está aceptándola 'como ella es', mientras que los/las estudiantes C y D, en diferentes grados y formas, muestran una capacidad limitada para hacerlo. El/la estudiante B, en un esfuerzo por mediar, se confunde en el uso de los pronombres para referirse a Mar (o Mario). Este problema es comprensible, considerando las dificultades que muchas personas tienen cuando buscan utilizar un lenguaje apropiado para referirse a las personas transgénero. Entre las muchas alternativas al binarismo de género en el lenguaje (pronombres como *ze* y *hir* y otros términos de género neutro, como *partner*, *spouse*, *child*, *friend*) O'Neil, McWhiter y Cerezo (2008) sugieren que la mejor terminología sería la preferida por las personas para afirmar su identidad, sea la que sea. Con respecto a la alteridad, la cuestión no sería el modo de hacer un uso adecuado de la

lengua, sino la forma de utilizar el lenguaje para aceptar apropiadamente al otro/a como otro/a.

5.4.4. Alteridad

Aunque los comentarios de los/las estudiantes sobre las personas transgénero predominantemente conectan con la abyección o con el dominio que hemos llamado 'de la abyección a la alteridad', durante la actividad, sobre todo en sus últimas etapas, algunos/as estudiantes claramente conectaron sus interpretaciones de 'Escapar de mi cuerpo' y su reflexión acerca de la discusión con la alteridad, como se muestra en los siguientes comentarios:

> Mar es una persona con el cuerpo de un hombre que se siente como una mujer. Por lo tanto, ella es una mujer. Sea cual sea su físico, es lo que siente dentro de su propia identidad como persona. (Blog).

> Para mí, el respeto está vinculado a la aceptación (...). Quiero decir, si aceptas a alguien, es porque realmente lo respetas. Es porque él tiene todo el derecho de estar ahí y hay que respetar ese derecho. (Discusión).

La afirmación inequívoca sobre el derecho de Mar para decidir acerca de quién es, así como la llamada a la inevitable relación entre el respeto y la aceptación, muestran la voluntad de los y las estudiantes de privilegiar la alteridad sobre cualquier otra aproximación a las personas transgénero. Aquí, en lugar de ser juzgadas como especímenes desviadas, las personas transgénero se encuentran cara a cara. Holland (2003:168) realza la importancia de la aparición de la cara, "desnuda, delante de mí", como requisito para un verdadero encuentro con el/la otro/a. Es como si la cara de una persona transgénero se aproxima a la cisgénero declarando: no me veas como tú te ves; yo no soy el/la mismo/a. Soy radicalmente diferente, y si tratas de absorber mi diferencia en tu mismidad, habrás generado una violencia extrema.

Para Frank (2004:116) "ver la cara requiere respeto por la alteridad: debo reconocer que hay aspectos de su sufrimiento que ni siquiera puedo imaginar y que nunca podré tocar". En consecuencia, los comentarios más empáticos en el blog adoptaron esa actitud hacia las personas transgénero:

> Habitar un cuerpo que no coincide con lo que sientes podría hacer que te sientas muy triste y muy limitado en ti mismo. No puedo ni imaginarlo. (Blog).

> Yo, al menos cuando lo leí, me hace sentir el dolor de esa persona, pero no por lo que ella [Mar] es, sino por lo que ella sufre en su vida. Sí, eso te hace sentir triste. Pero no por ella, sino porque se burlan de ella. (Blog).

Declaraciones como 'No puedo ni imaginarlo' no sólo muestran una voluntad empática, sino también reconocen de alguna manera una cierta incapacidad para imaginar totalmente lo que se siente al ser una persona transgénero. Este reconocimiento del otro/a-como-otro/a, este "respeto genuino por la heteronomía" (Holland, 2003:174), sin embargo, no impide el encuentro cara a cara con las personas transgénero. Por el contrario, esta es la posición necesaria para el surgimiento de una ética de la alteridad, centrada en la responsabilidad por el sufrimiento. Como Levinas (1974:99) señala, "la ética (...) es cuando otro me obsesiona o me pone en cuestión. Esta puesta en cuestión no espera que yo responda; no se trata de dar una respuesta, sino de encontrarse responsable". Para Shepherd (2003:476) la característica distintiva de la responsabilidad es la obligación: "Estamos atrapados, capturados, 'rehénes' por la cara de otra persona cuya presencia comanda alguna respuesta".

Cuando se encuentra, el rostro de las personas transgénero insta a nuestra acción. Aquí es donde la idea de Levinas del encuentro cara a cara tiene su sentido más pleno, como se muestra en el siguiente comentario:

> ¿Qué se puede hacer para que personas así se sientan felices e integradas en el entorno escolar? No lo sé. (...) Creo que la situación es muy dura y no sabría cómo actuar, hasta dónde llegar, hasta dónde involucrarme. Es muy complicado. (Blog).

El cuestionamiento reflexivo '¿qué se puede hacer?' en la cita anterior sintetiza nuestra llamada al deber respecto a las personas transgénero. La cuestión aquí no es lo que las personas transgénero supuestamente son, sino ¿cómo podemos cumplir con nuestra responsabilidad hacia ellos/as? En este sentido, como Shepherd (2003) nos recuerda, una responsabilidad sería comprometernos desde el momento en que tenemos la obligación de responder de los sufrimientos y las necesidades de los y las demás, de todos/as, para todo. La primera cosa que nos vemos obligados/as a hacer es respetar la alteridad, lo que significaría un cierto cambio en las normas relativas a nuestra responsabilidad hacia el/la otro/a. En lugar de 'esta otra persona es como yo, por lo tanto, voy a tratarlo/la como me gustaría que él/ella me tratara', desde la ética de la alteridad una respuesta responsable sería, 'esta otra persona no es como yo, por lo tanto, yo la trataré de acuerdo con sus necesidades'.

Para los y las estudiantes de CCAFD, así como para muchas otras personas, las personas transgénero podrían ser otros/as distantes. No sólo porque es poco probable que tengan algún conocimiento académico o personal acerca de las personas

transgénero, sino por ciertas experiencias encarnadas de la identidad de género que predisponen hacia la abyección, como se ha visto anteriormente. Si se tiene en cuenta la distancia encarnada con las personas transgénero y las limitaciones de la imaginación empática, la pregunta que surge es: ¿cómo puedo captar las necesidades reales de las personas transgénero sin violar la alteridad? Las dificultades para responder a esta pregunta están implícitas de alguna manera en la denuncia 'es muy complicado' de la anterior cita. ¡Y de hecho, lo es! El encuentro con la cara de 'el/la otro/a' es exigente. No puedes ser el/la mismo/a cuando te encuentras cara a cara con el/la otro/a, porque la cara de los/as otros/as te cambia a ti. Shepherd (2003:489) llama a esto una ruptura: "porque vemos a la otra persona fuera de nuestro propio marco de referencia, la experiencia de la ruptura va mucho más allá de la experiencia de tratar de comprender a la otra persona".

Con el fin de hacer frente a esta ruptura, la tolerancia y la compasión están claramente limitadas para favorecer la imaginación moral de las personas transgénero. En cambio, la alteridad requiere diálogo. Levinas (véase Robbins, 2001) considera que el diálogo se inicia con la invitación a cierta distancia, con la aceptación de la alteridad. Para Frank (2004:116), "la alteridad es la dinámica que impulsa la relación dialógica. Es la diferencia que hace posible el diálogo, y un objetivo del diálogo es mantener la alteridad". Por lo tanto, la alteridad sostiene el diálogo, pero también hace difícil el diálogo, simplemente porque el/la otro/a es el/la otro/a. Así, en el proceso de la imaginación moral de las personas transgénero se necesita una distancia suficiente de las personas transgénero, sin embargo, demasiada distancia dificultaría el encuentro con ellos/as. Esto puede ocurrir, por ejemplo, al preguntar a las personas transgénero por el respeto de lo que es natural o normal en términos de identidad de género. Pero sin algún tipo de diálogo a distancia es imposible. Esto ocurriría cuando compasivamente nos fusionamos con las personas transgénero sobre la base de lo que la gente transgénero supuestamente deben sentir o hacer.

5.5. Las identidades trans en la investigación cualitativa.

Publicación 8[11].

Fuentes-Miguel, J., Devís-Devís, J., Pereira-García, S. y Pérez-Samaniego, V. (en primera revisión). Experiences of trans persons in sport and physical education: a qualitative meta-synthesis. *Journal of Gender Studies.*

5.5.1. El lenguaje

El lenguaje, como señala Butler (1990:13), constituye "el campo imaginable del género". Tiene la capacidad de establecer límites a las experiencias y determinar si son realizables o no. Por ejemplo, el uso de pronombres como etiquetas que simbolizan la exclusión o la pertenencia al género adecuado articula poderosamente configuraciones de género dentro de la cultura hegemónica. De hecho, desde el punto de vista de Butler (1993:13) y el marco de la teoría del acto del habla, la forma en que las personas trans se identifican o son identificadas supone la reiteración de actos de "práctica discursiva que realiza o produce aquello que se nombra". El uso del lenguaje en la práctica discursiva localizada en el ámbito deportivo a menudo tiene consecuencias negativas y causa problemas a las personas trans.

Por ejemplo, Bamby, autoidentificada *heterosexual transgender woman*, tuvo dificultades para practicar fútbol debido al modo en que era reconocida por sus compañeros de equipo dentro de una cultura latina machista

> Me enrolé en este equipo, ellos me veían como yo era, pero aún sabiendo mi nombre, sabían que mi nombre era 'Bamby', me querían llamar con otros nombres como… como por ejemplo, en español le joto que significa marica y cosas por el estilo. Era difícil para mí lidiar con eso, así que ya estaba bien, no necesitaba esto. Fue difícil para mí para adaptarme y que ellos se adaptaran a mí (Semerjian y Cohen, 2006:32).

Bamby había jugado al fútbol con pasión y habilidad desde los 7 años. Sin embargo, su participación se vio restringida cuando a los 21 años le identificaban como un chico con características corporales femeninas y se referían a su persona como 'él' y no 'ella'. Esto muestra el modo en que la feminidad de Bamby estaba fuera de los límites de género imaginables de sus compañeros de equipo y, al no sentirse aceptada,

[11] Los resultados que se incluyen en este apartado equivalen en su mayoría al primer manuscrito enviado a *Journal of Gender Studies* para su revisión. Sin embargo, el contenido mantiene básicamente lo más destacado de los resultados de la segunda versión enviada a la revista a finales de septiembre de 2015.

ella decidió abandonar la práctica del fútbol. De acuerdo con Semerjian y Cohen, (2006), este incidente es reminiscente del proceso que Butler (1993:8) ha denominado 'feminización de la niña' (*girling the girl*), por el cual, "la denominación es a la vez un modo de fijar una frontera y también de inculcar repetidamente una norma". Es decir, el poder de las prácticas lingüísticas de reconocimiento es el que regula el lugar de Bamby dentro de una cultura sexuada y generizada. El lenguaje, por tanto, adquiere un poder normativo sobre nuestros actos y significados.

Algunos *female to male* (FTM) también han experimentado situaciones de participación similares a las de Bamby en el contexto de las ligas de *softball* lesbianas. En ocasiones, hombres trans que no 'pasan' por tales porque no son 'vistos' ni 'leídos' como hombres, necesitan recordar que les llamen con el pronombre 'él' y no con 'ella'. El uso de pronombres femeninos o de expresiones estigmatizantes como "*being sistered*", "*she'ing me*" o "*come on ladies*", crean un clima poco acogedor dentro de un equipo (Travers y Deri, 2010:496).

Pero las experiencias no son siempre negativas y el terreno del lenguaje, cuando existe una conciencia de género diversa y trans positiva, puede despertar un sentimiento de inclusividad y bienvenida. Por ejemplo, Brad, un FTM participante en ligas de softball lesbianas, estaba agradecido a sus compañeras de equipo por dirigirse a él con el pronombre apropiado. El mismo sentimiento de apoyo encontró Keanu, aunque la primera vez que se identificó como trans en el equipo, sus compañeras utilizaron su nombre antiguo alguna vez. John, otro FTM, valora positivamente que el primer día de entrenamiento sus compañeras de equipo preguntaran si debían llamarle 'él'. Sin embargo, también experimentó un momento hiriente durante un encuentro deportivo al coincidir con una persona que lo conocía 'antes' de su transición, cuando todavía se identificaba como mujer *butch*:

> ...Estamos regresando del partido [otro jugador] está gritando [nombre femenino] ¿qué coño es esta mierda de que has cambiado tu nombre?... se escuchó lo suficiente como para que los dos equipos que estaban en el campo se dieran la vuelta y miraran. Y yo estando bien debería detenerme y responder a esto. Así que, 'sí, este es mi nombre y te agradecería que lo respetases y que me llamaras por ese nombre'. (Travers y Deri, 2010:494).

En ocasiones, el lenguaje se convierte en un acto de resistencia *per se*. Por ejemplo, recibir la identificación de *freakishness* puede convertirse en una forma estratégica de sobrellevar las posiciones normativas de género, como mostró Teiresias, *a white gender-queer transguy*

> Algunos amigos estaban saliendo como *queers* y en nuestro grupo salían como no normativos de género y una especie de celebración *freakiness or freakishness*... Finalmente esto contrarrestó algunas de las cosas negativas acerca de nuestros cuerpos. (Sykes, 2009:244).

La celebración de la identidad *freakishness* por parte de Teiresias favorece dos acciones relacionadas con la toma de conciencia. La primera es la de funcionar a nivel social de modo similar a cómo originariamente lo ha venido desarrollando el término *queer*. Es decir, una forma positiva de autoidentificación que sirve de herramienta para desestabilizar los binomios de la identidad, la naturaleza unitaria de la subjetividad y las categorías basadas en las identidades sexuales y de género convencionales (Talburt, 2000). Como Halperin (1995:62) escribe, "*Queer* es… lo que esta en desacuerdo con lo normal, lo legítimo, lo dominante". La segunda acción es la de solucionar problemas a personas como Teiresias al descubrir una categoría adecuada en la que inscribirse y que ayuda a visibilizar una realidad distinta a la normativa. De acuerdo con Plummer (1984: 239) encontrar un nombre puede ser muy útil, ya que

> Permite pensar en lo que hasta ese momento era impensable; nos coloca en una clase, en un grupo y potencialmente elimina el aislamiento; es el primer indicio de un mundo más allá de nuestro secreto privado; puede dar un orden a un mundo caótico hasta ese momento. No importa que esa misma etiqueta pueda traer después sus propios problemas: por el momento es una fuerza unificadora sumamente poderosa.

No obstante, las estrategias relacionadas con la toma de conciencia adoptan diversas formas y la ausencia de identificación también podría considerarse otro instrumento de resistencia subversiva del lenguaje. Chris, por ejemplo, preferiría un mundo en el que no existieran pronombres de género y es consciente que desafía verbalmente el binario cuando no se identifica ni como hombre masculino ni como mujer femenina: "Yo definitivamente me identifico como trans, ni hombre ni mujer" (Semerjian y Cohen, 2006:36).

Otra estrategia de las personas transgénero para resistir la normatividad es la utilización del término *cisgender*, en vez de, no-trans, para etiquetar a los grupos de género dominante. Una persona cisgénero es alguien que experimenta congruencia entre el sexo asignado en el nacimiento y su identidad de género. Si no existiera este término, lo contrario de 'trans' sería implícitamente lo 'normal'. Finn, que se identifica a sí mismo como *male without the trans*, habló sobre "… *straight identified, cisgendered people*…" (Caudwell, 2014:5). En su globalidad, las prácticas lingüísticas de Teiresias, Chris y Finn, muestran el modo en que el lenguaje define las relaciones humanas y se

hallarían próximas al desafío radical planteado por el movimiento *gender transformer* al reivindicar un continuo de géneros que vaya más allá del tradicional sistema binario sexo/género (Travers, 2006).

5.5.2. Espacios deportivos: los vestuarios

Las personas compartimos la necesidad de utilizar instalaciones seguras para el desarrollo de acciones cotidianas como viajar, estudiar, trabajar o practicar deporte. En la medida en que el cuerpo puede quedar expuesto a la mirada de los/las demás, los vestuarios se convierten en espacios de especial interés para el estudio de lo transgénero en los contextos de la EFD. Fusco (2005:303) sostiene que los vestuarios son espacios reales que pueden influir en la producción de subjetividades e identidades, así como lugares que tienden a marginar a los cuerpos no normativos como, por ejemplo, no aptos, envejecidos, no heterosexuales y transexuales. Ella insiste en que estos lugares son raramente interrumpidos ya que "los discursos de gran alcance y meta-relatos de la modernidad (...) limitan, más que habilitan, la resistencia en este espacio".

Como zonas segregadas por el sexo biológico, estos espacios contribuyen a la asimilación de estereotipos sobre el significado de ser 'hombre' o 'mujer' y normalizan el tipo de cuerpo que puede hacer un uso 'correcto' de los mismos. Para muchas personas trans, encontrar un vestuario seguro se convierte en un problema diario. El diseño tradicional de estas instalaciones hace caso omiso a sus necesidades y no es de extrañar que genere una importante fuente de ansiedad.

Aunque las experiencias trans son diversas y dependen en gran medida del momento de transición que se vive, la mayoría de participantes en los estudios analizados describen los vestuarios deportivos como lugares embarazosos e inseguros que obstaculizan la participación y generan miedo al rechazo social. Por ejemplo, para Ángela, a *male to female* (MTF) y jugadora de hockey, el vestuario del colegio universitario fue el gran impedimento: "Llegué a la Universidad ... y, en ese momento, yo no podía estar en el vestuario de los hombres, no podía controlarlo" (Cohen y Semerjian, 2008:140). Ángela rechazó este espacio masculino, no por tener que cambiarse de ropa delante de los chicos, sino porque no sentía vinculación con los rituales de la identidad masculina que se desarrollaban en él. De acuerdo con Atkinson y Kehler (2010) y Curry (1991), los vestuarios masculinos no son utilizados exclusivamente para preparar eventos deportivos sino que representan zonas hiper-normativas en las que se reafirma la dominación masculina mediante la objetivización

de los cuerpos de las mujeres, los comentarios sobre hazañas sexuales y conquistas femeninas o cuando se definen los cuerpos masculinos ideales. Jake, *a transman*, también describe este desagrado "los vestuarios eran bastante incómodos". Harvey, *a transgender*, también se expresa de forma similar:

> Me sentí fuera de lugar en las situaciones femeninas, como los vestuarios que siempre eran muy incómodos porque yo siempre pensé que las chicas pensaban que yo las estaba molestando y no era así. (Lucas-Carr, 2009:73).

En el contexto de la EF, los vestuarios representan un territorio en el que emerge el currículo oculto de género. Generalmente, el profesorado de EF accede al vestuario escolar para supervisar aspectos relacionados con la higiene del alumnado, pero suele prestar escasa atención a aquellos aprendizajes implícitos que se producen y que pueden jugar un papel decisivo en la construcción de las identidades. Sykes (2011) informa del relato de un chico *particularly effeminate* que fue objeto de burlas por parte de compañeros y querían introducirlo en la ducha para hacerle 'diferentes cosas':

> Moe: antes de cada clase, en cierto modo hablé con él [profesor] durante un segundo para decirle lo que estaba pasando. Esto fue algo que pasó durante la mayor parte del año. Y cuando supe que algo estaba pasando se lo conté a él, entonces se presentaba [el profesor] para evitar los planes que los niños tenían para él [el chico afeminado]. A pesar de que se burlaban de él continuamente, no fueron capaces de llevar a cabo lo que iban a hacer a él físicamente. (Sykes 2011:45).

Una situación que se repite con frecuencia es 'mirar el cuerpo' de quien se está cambiando de ropa o se va a duchar. En las áreas abiertas del vestuario, normalmente más frecuentes en los masculinos, el cuerpo desnudo es objeto de escrutinio y la corporalidad es inevitablemente manifiesta. Cuando la mirada se fija en la exposición del cuerpo, la regulación normativa de la identidad de género se torna implacable, y más para una persona trans. Así lo señala Jake:

> Pero, siento que es mucho más con alguien que es trans porque hay personas que son conscientes de su cuerpo y tratan de preservar la virilidad, mientras que se desnudan frente a sus mejores amigos y futuras o antiguas novias (risas). (Lucas-Carr, 2009:74).

Jake sigue mostrando la incomodidad de la desnudez y de la mirada dirigida a su cuerpo en los vestuarios cuando realiza *binding*, una práctica muy común entre FTM, consistente en ocultar la presencia de los pechos utilizando sujetadores muy compresivos o vendas elásticas:

> No puedes dejar de hacer *binding* para estar más cómodo en el hockey. Y después vas al vestuario y todas esas personas con las que estabas en el hockey

> ahora te están viendo el pecho y es como 'ah maldita sea, voy a estar con la ropa sudada hasta que nos vayamos a casa, os veré fuera chicos'. (Lucas-Carr, 2009:74).

A veces, se crean zonas exclusivas dentro del propio vestuario que funcionan como un gueto o 'clubs privados' para determinados grupos, los cuales acentúan las relaciones de marginalidad o poder. Son espacios límite, difíciles de cruzar y que implican privilegios para unos grupos y desventajas para otros. Jake lo describe así:

> Fue muy divertido porque nosotros [lesbianas, *queers* o trans] nos cambiábamos en un lado del vestuario (risas), y todas las niñas-femeninas se cambiaban en el otro lado y podían hacer lo que ellas quisieran. (Lucas-Carr, 2009:76)

En un intento de atender las necesidades de las personas trans y proporcionar espacios más confortables y seguros, cada vez es más frecuente encontrar diseños de vestuarios neutrales de género. Sin embargo, lo que en un principio es entendido como una acción positiva para aumentar la participación, puede convertirse en una medida no deseada. Así lo relata Jake al utilizar un vestuario neutral en una universidad privada para recibir clases de natación:

> Eso fue realmente genial, pero al mismo tiempo, toda la interacción social que se tiene en el vestuario, como hablar y reunirse con todos los amigos, se acaba, no sé. Se hace muy, muy obvio, que una persona en la clase era muy, muy diferente. (Lucas-Carr, 2009:76).

Aunque muchas experiencias son negativas, excepcionalmente algunas pocas pueden considerarse complacientes. Este es el caso de Connor, *a white gayman trans*, quien celebra no ser juzgado ni acosado

> Nunca he tenido un problema en el vestuario de los hombres. No existía un juego [sic] en las duchas, era como, no eran duchas de cortina, así que suspiraba y mantuve el trasero en la puerta y nadie pensaba nada. (Semerjian y Cohen, 2006:34)

van Ingen (2011:182) también se refiere a los sentimientos y emociones positivas experimentadas por Mouse, una boxeadora trans, en un gimnasio donde ella practica el boxeo recreativo. El ring de boxeo y el saco de arena se convierten en 'espacios seguros' que ofrecen una forma de expresar la ira y realizar movimientos que serían impedidos en cualquier otro lugar.

> El saco de arena ayudó porque es... es como una liberación. Quiero decir, la válvula de seguridad que puedes utilizar a sabiendas de que mientras estás dejando [a la ira] no lastimas a nadie, de hecho, te estás ayudando a ti misma.

5.5.3. Estrategias de la identidad

De acuerdo con las perspectivas post-estructuralistas feministas, las subjetividades y las identidades no son cosas que la gente tiene, sino que son representaciones construidas a través de los discursos y las relaciones de poder (Webb, McCaughtry y Macdonald, 2004). Cuando se hace referencia a las identidades de género, Buttler (1990) indica que se performan en lo que hacen las personas en momentos y contextos particulares. En el contexto de la EFD, las personas trans adoptan estrategias para no ser identificadas como trans. Por ejemplo, en la cita anterior Connor no muestra todo su cuerpo en el vestuario, mientras que en otras ocasiones adopta la estrategia de simular en público la posesión de partes corporales que no posee en la realidad. Cuando practica natación se coloca un 'paquete' postizo dentro del bañador para sugerir la presencia de testículos y falo. Durante las actividades de Kung fu, es capaz de teatralizar un golpe bajo en los testículos y aparentar dolor. Al igual que Connor, Alyn, autoidentificado como *trans, male and queer*, considera que mostrar un paquete genital masculino es importante para ser 'leído' y visto como un patinador sobre hielo. Sin embargo, existen situaciones de riesgo que les preocupan. Aunque su identidad como hombre no fue cuestionada en los contextos deportivos, Connor describió sentir ansiedad a que descubrieran su identidad trans. Como él señala,

> Si yo fuera noqueado [en kung fu]... podría tener un problema. Estoy inconsciente en el suelo y la gente me está quitando la ropa para asegurarse de que estoy bien, y luego viene la sorpresa (Semerjian y Cohen, 2006:34-35).

Las acciones de Connor y Alyn muestran remembranzas con la estrategia denominada *implying* descrita por Ekins y King (2006). Este es uno de los cinco procesos que los autores identifican cuando las personas trans están 'transgenerando': *erasing*, *substituting*, *concealing*, *implying* y *redefining*. *Erasing* equivale a la eliminación de aspectos propios de la masculinidad o la feminidad, por ejemplo, la castración o la histerectomia respectivamente. *Substituting* consiste en reemplazar aquello que está asociado a un género por lo que se halla incorporado en el otro. Para el caso MTF, esto sucede cuando el pene es sustituido por la vagina o se pasa de tener un pecho plano a implantarse senos. *Concealing* significa esconder las partes corporales que son vistas de manera problemática cuando se manifiesta el género deseado. Por ejemplo, en el caso FTM, la acción de *binding* descrita anteriormente por Jake. La tercera estrategia, *impliying*, significa exponer en público partes corporales no poseídas y tiene que ver con la manera de manipular la vestimenta. Es el ejemplo de Connor y

Alyn cuando muestran un 'bulto' en la entrepierna para insinuar pene y testículos o, también, para una MTF, llevar sujetador con relleno insinuando la existencia de pechos. *Redefining* es un proceso más complejo que consiste en volver a definir la naturaleza del cuerpo y las partes cuyas formas han experimentado un cambio. La anatomía con la que se está a disgusto no es entendida como verdadera. Para el tránsito MTF, el crecimiento de la barba puede 'redefinirse' como vello facial.

Ángela, al igual que Connor, también siente miedo por ser descubierta en cada partido de hockey hielo que disputa. En su caso, el temor a ser vigilada está relacionado con su pasado (el hockey fue una parte central de su historia masculina) y su alto nivel de habilidad deportiva. Piensa que conseguir un tanto para su equipo podría tener una repercusión negativa sobre su identidad:

> Cuando jugamos la final de calificación para el campeonato nacional, marqué dos goles desde el punto y ganamos 4-3. Y me gusta, yo estaba como temerosa (...) tenía miedo de que alguien viniera y me arrestará o algo así. (Cohen y Semerjian, 2008:139).

Teme que durante algún partido, alguien la señale y manifieste públicamente que es un chico. Como consecuencia de este miedo y la sospecha de estar constantemente vigilada, Ángela se siente alienada y vive un proceso de yo dividido (*divided self*), como indica esta frase: "Yo estaba oscilando entre los dos, ser una chica *o* jugar al hockey sobre hielo, ¿qué debo hacer?" (cursiva en el original) (Cohen y Semerjian, 2008:140).

Vivir bajo una sospecha continua en el deporte también ha sido experimentado por otras personas trans como, por ejemplo, la golfista profesional Mianne Bagger, conocida por reivindicar su derecho a participar en competiciones profesionales femeninas. En particular, la sospecha surge de la creencia de la injusta ventaja física de las deportistas trans, como indica Mianne:

> Incluso si salieran a verme jugar y vieran que algunas de las otras chicas estaban golpeando más lejos que yo -algunas de ellas me pasan- seguirían todavía diciendo que si lo hago bien o gano un torneo, es consecuencia de una ventaja injusta (Love, et.al. 2009:72).

En las pocas competiciones deportivas de élite que permiten la incorporación de deportistas trans, emerge un tipo de vigilancia institucionalizada para detectar deliberadamente los casos de deportistas que escapan al sistema binario de género. Las federaciones deportivas están adoptando las políticas de género diseñadas por el IOC en el Consenso de Estocolmo (IOC, 2004), el cual dicta las directrices que regulan la

participación de deportistas transexuales en las competiciones internacionales. La participación solo se produce si se cumplen tres requisitos: a) completar una operación de gonadectomía que incluya también los genitales externos; b) disponer de reconocimiento oficial del nuevo sexo asignado; y c) que la terapia hormonal se haya administrado durante un periodo de tiempo suficiente, como mínimo, dos años. Aunque en principio podría entenderse como una medida inclusiva para las personas trans, en realidad no lo es. Como señalan Lucas-Carr y Krane (2011:541), estas medidas dejan fuera a "atletas que no deseen tienen cirugía, que no puede permitírsela, se identifican fuera del binario de género, o perciben su identidad de género demasiado fluida para tener cirugía". A esta lista debe añadirse la complejidad de las operaciones y que, en muchos países, no están cubiertas por la seguridad social ni por los seguros médicos privados. Por otra parte, explícita o implícitamente, estos criterios se dirigen a MTF, no para garantizar su derecho a participar en las competiciones, sino para evitar la posible ventaja biológica.

Por último, para evitar la vigilancia y recibir aprobación social las personas trans manifestan la pertenencia a otra identidad que no sea trans. Así, por ejemplo, Ed y Finn antes de salir públicamente como hombres trans, estuvieron identificándose durante un breve periodo de tiempo como lesbianas y que, de esta forma, fueron capaces de participar en el deporte y ser aceptados en la escuela (Caudwell, 2014).

5.5.4. Abyección y binarismo sexo-género.

La abyección representa la dinámica social en la que las identidades que están más allá de las categorías binarias de sexo y género se deshumanizan y son excluidas (Butler, 1990; 1993). Funciona simbólicamente alejando o expulsando cualquier cosa o persona que no encaja dentro de la confines de un yo aceptable. Las personas trans constituyen un ejemplo de la abyección *per se*, al percibirse socialmente que no mantienen correspondencia alguna entre sexo y género. Como señalan algunas académicas trans, la distancia de un cuerpo normativo es tan amplia que, en parte, los límites del binarismo de sexo-género se pueden extraer a expensas de la abyectificación de las personas trans (ver Halberstam, 1995; Stryker, 2006b).

En el contexto del deporte, la abyección es de suma importancia ya que la competición requiere elegir entre una categoría sexual u otra (hombres compiten contra hombres y mujeres contra mujeres). Esta elección tiene consecuencias directas sobre las personas trans que se mueven entre el derecho a participar y las percepciones de género

realizados por otros/as. Semerjian y Cohen (2008:139) afirman que si Ángela no es reconocida como femenina y se obstaculiza su deseo de participar en la *Women's National Ice Hockey Tournament*, "ella es rechazada como una aberración, algo más que una mujer y menos que un hombre". Harvey, otra persona trans, informó de la frustración que ha sentido a lo largo de su vida al ser siempre separado del grupo con el cual se identificaba:

> Mis experiencias de educación física [infantil] siempre fueron muy frustrantes porque yo era muy atlético, al igual que los chicos yo me ponía como bloqueador QB cuando jugamos al fútbol porque podía contenerlos. Diría que la educación física de la escuela pública siempre fue frustrante al ser puesto con las chicas y ser separado. (Lucas-Carr, 2009:77).

Aunque la práctica deportiva proporciona expectativas positivas debido a su alto nivel de habilidad, el rechazo emerge cuando se demanda ser reconocido como persona en su globalidad. Así lo señala Jake en la siguiente cita:

> Quería que la gente no sólo me viera como un atleta. Cuando dejan de verme como un atleta es donde todos los otros factores de los que ya escapé regresan otra vez, como feminizarme correctamente y hacer las cosas sociales de un modo adecuado. (Lucas-Carr, 2009:82).

El caso de Jake es significativo en lo que respecta a la competitividad deportiva y el rechazo social. Al hacer pública su identidad como hombre trans, sus compañeras de equipo lo percibieron como una amenaza. Sin embargo, valoraban positivamente la 'incongruencia' entre su género y su habilidad deportiva cuando ellas no tenían que competir directamente contra él. Jake así lo señala:

> Me clasifiqué tercero en la reunión de jabalina de *New Englands*. Fue muy divertido y agradable. No tuve a ninguno de los componentes puteándome porque no estaba compitiendo contra mis otros compañeros de equipo. (Lucas-Carr, 2009:83).

Otro ejemplo que informa de la relación entre habilidad deportiva, competitividad y repulsa al género percibido, es la descripción que hace Jake de dos compañeros trans en el equipo de hockey femenino en el que participaba:

> Tuvimos un transexual que no era un muy buen atleta. Él estaba hormonándose, pero en realidad nadie se preocupaba por él, incluso los otros equipos. Pero en el momento en que apareció una persona transgénero que era excelente en el juego y que no tomaba hormonas es cuando todo el mundo, al igual que todos los otros equipos comenzaron a decir "hey, hey esto es hockey de mujeres". (Lucas-Carr, 2009:83).

Un ejemplo que muestra 'al otro' como una amenaza que podría interrumpir la subjetividad y el proceso de construcción del 'yo', es el producido en un contexto de participación deportiva con políticas trans inclusivas. Por ejemplo, aunque la comunidad deportiva lesbiana ha brindado un espacio de confort y seguridad para las personas trans, paradójicamente, también existen momentos de ansiedad y tensión respecto a la participación de los FTM. Este es el caso de Cher, una MTF que participa en las ligas de softbol lesbianas. Aunque ella reconoce disfrutar de la compañía de los FTM, cree que una revisión del sistema binario de sexo-género en aras de favorecer la inclusión deportiva de los hombres trans, amenazaría su sentido de pertenencia como mujer en un espacio que es exclusivo de mujeres (Travers y Deri, 2010). Es decir, el pensamiento de Cher ejemplifica el modo en que la abyección actúa como un mecanismo para preservar la estabilidad del 'sujeto' mujer.

Finalmente, una dimensión particular de la abyección es la propia percepción de las personas trans como seres abyectos. Esta circunstancia recuerda al concepto de 'violencia simbólica' de Bourdieu (1998), es decir, cuando las propias personas trans parecen asumir el orden natural del sistema binario sexo-género en el cual no encajan. Chris, por ejemplo, se percibe así misma como una identidad deshumanizada, como señala en esta cita:

> Últimamente, he estado identificandome como extraña. Un amigo mío trans hizo alguna referencia a él mismo como un extraño y fue como, 'eso es lo que yo siento'. (Semerjian y Cohen, 2006:36).

Ejemplos similares de percepción han sido descritos por algunas personas trans participantes en el estudio de Soley-Beltran (2009:373-374) cuando señalan sentirse como "una cosa", "raros", "extraños", "diferentes", "estar en tierra de nadie", o como "un monstruito, un trozo de carne (…) un bicho raro". Expresiones y metáforas de la monstruosidad que tienen rasgos reminiscentes con la referencia que realiza Stryker (2006b:245) de sí misma:

> Encuentro una profunda afinidad entre yo misma como mujer transexual y el monstruo del *Frankenstein* de Mary Shelley. Como el monstruo, soy percibida con demasiada frecuencia como menos que humana del todo, debido a los medios de mi corporización

Pero la abyección también puede subvertir el sistema sexo-género al poner de manifiesto cuerpos y discursos diferentes a la lógica binaria. De acuerdo con Butler (1993:23), la abyección permite ponderar la posibilidad de otros cuerpos. También contribuye a romper los límites hegemónicos del cuerpo haciendo posible la disrupción

y "la ocasión para una rearticulación radical del horizonte simbólico en el que los cuerpos vienen a importar". Es decir, la abyección de alguna manera permite pensar en *otros* cuerpos. Por ejemplo, mediante actuaciones *camp* o *drag queen stereotype* en contextos deportivos, políticas que abiertamente desafían el binarismo de sexo-género. Sin embargo, no todas las personas trans están de acuerdo con esta políticas. Amy, una MTF transgender netballer señala

> Si puedes comportarte profesionalmente, mirar profesionalmente, entonces tienes un buen futuro en el deporte. Pero si vas a continuar comportándote como lo que has visto en las noticias y lo que se oye en los periódicos y cosas así, entonces atente a las consecuencias. Y una de esas consecuencias es la discriminación; la transfobia. (Tagg, 2012:164).

5.5.5. Las personas trans en la educación física y el deporte

Durante el proceso de análisis se ha resumido y (re)interpretado una gran diversidad de experiencias de las personas trans en la EFD. La culminación de este proceso supone la aparición de una idea que de alguna manera ayuda a articular esta diversidad. Se trata de la distinción que plantea Travers (2006) entre *gender conformers* y *gender transformers*. El primer término se dirige a las personas trans que no desafían el binario de género. En cambio, las personas *gender transformers* prefieren permanecer en un territorio ambiguo, rechazando cualquier normativismo de género.

Para las personas trans *gender conformers*, la EFD ofrece espacios privilegiados para tener éxito (o no) en su desempeño del género deseado. Por lo tanto, la EFD representan ámbitos vividos de forma positiva cuando las personas trans son socialmente reconocidas como hombres o mujeres y negativamente cuando no lo son. Esto puede verse, por ejemplo, en los casos referentes a FTM o MTF, en las siguientes situaciones: al ser nombrados/as (in)adecuadamente; cuando sus cuerpos 'pasan' o son 'leídos' como hombres o mujeres; cuando acríticamente habitan espacios femeninos o masculinos; al desarrollar estrategias con el fin de ser aceptados/as como hombres o mujeres 'reales'. En todas estas situaciones, la participación satisfactoria estaría relacionada con la capacidad personal y la disposición social para disimular, admitir, tolerar o aceptar la condición trans. Tácitamente, se reconoce una doble responsabilidad. La primera es que las personas trans se sienten responsables de alterar su cuerpo con el fin de ajustarse a las normas de identidad de género tradicionales presentes, explícita o implícitamente, en estas prácticas y espacios. Y la segunda, que las estructuras sociales son responsables de admitir y examinar con precisión las

personas trans de acuerdo a su género elegido.

Sin embargo, para las personas trans *gender transformers*, la EFD representan ámbitos en los cuales las identidades de género más fluidas pueden desafiar las limitaciones del sistema bipolar de género/sexo, al rechazar cualquier normativismo explícita o implícitamente impuesto en estos contextos. Las experiencias positivas de las personas *gender transformers* están asociadas con la transformación y la subversión de los supuestos y estructuras que apoyan el binarismo de género en la organización de la EFD. No es sorprendente que los casos sobre experiencias en EFD son relativamente escasos en la literatura. La situación de *freakishness* descrita por Teiresias (Sykes, 2009b) representaría lo difícil que es para muchas personas trans aceptar, sentir la aceptación y encontrar espacios sociales adecuados y seguros para la práctica física, especialmente en deportes organizados, incluso en competiciones especiales u organizaciones de equipos aparentemente inclusivos. Como Travers (2006:435) indica, los desafíos impuestos por las personas *gender transformers* pueden ser más difíciles de afrontar para la comprensión general de las políticas trans-inclusivas, enraizadas en la "tradición liberal clásica de la heroica lucha del individuo contra la burocracia". Por ejemplo, las personas activistas transformadoras de género sentirían insatisfacción con ciertos avances en la participación deportiva que hacen hincapié en la inclusión de las personas trans en las categorías convencionales de género masculino/femenina.

Sin embargo, esta interpretación debe ser considerada con cautela. Como Travers (2006) advierte, la distinción *conformers/transformers*, aunque útil para comprender diferentes entendimientos y tensiones, incluso dentro de las comunidades trans, nunca debe ser considerada como determinista o prescriptiva de lo que las personas trans y las comunidades son o deberían ser. Por otra parte, las personas trans pueden fluctuar o combinar sus identidades de *transformers* o *conformers* dependiendo de las situaciones, los contextos y los momentos de sus vidas, que también afectarían a (y serían afectadas por) sus experiencias en la EFD.

CAPÍTULO 6.
Conclusiones, limitaciones, implicaciones y perspectivas de futuro

CAPÍTULO 6. Conclusiones, limitaciones, implicaciones y perspectivas de futuro

En este capítulo se presentan las conclusiones que se extraen de las publicaciones incluidas en esta tesis doctoral ordenadas de acuerdo con los cuatro objetivos específicos expuestos en la introducción. En primer lugar, se presentan las relativas a las discriminaciones que sufre el alumnado y el profesorado con identidades de género y de sexualidad no dominantes. Seguidamente, las relacionadas con el análisis narrativo y con los relatos ficticios como método de investigación. A continuación, las referidas a la imaginación moral de las identidades trans en un grupo de estudiantes de CCAFD. Finalmente, se enuncian las concernientes con la realización de una metasíntesis cualitativa sobre las experiencias de las personas trans en EFD.

La siguiente parte del capítulo se dedica a las limitaciones que emergen de las dos publicaciones que emplean datos cualitativos así como del proceso de elaboración de la tesis en su globalidad. También se indican una serie de implicaciones (sobre todo derivadas de la metasíntesis cualitativa) que el trayecto realizado sugiere y que son de especial interés para los/as profesionales de la EFD. Por último, se presentan varias perspectivas de futuro que se desprenden del segundo proyecto de investigación concedido y otras sugerencias de continuidad para quienes tengan intereses en continuar con el estudio de las identidades trans en la EFD.

6.1. Conclusiones

Objetivo 1. Revisar la investigación sobre las discriminaciones que sufre el alumnado y el profesorado de EF con identidades de género y de sexualidad no dominantes y contribuir al debate y la sensibilización.

1. La información sobre la discriminación de alumnado y profesorado con identidades de género y sexuales no dominantes es escasa, está fragmentada y resulta poco accesible para los/as docentes y el alumnado de nuestro entorno. Se observa un vacío respecto al desafío transgénero.
2. La introducción a los trabajos de Ekins y King sobre los relatos de cuerpos transgenerando vinculados con la EFD estimula la inclusividad y la diversidad como elementos clave a la hora de comprender las experiencias de personas que viven fuera de las relaciones normativas de sexo y género.

3. Una estrategia para favorecer la no discriminación en EF es hacer visible las diferentes realidades de las personas con identidades de género y sexualidad no dominantes, buscar la legitimidad que considere importantes los temas de interés y desarrollar propuestas de acción pedagógica.

Objetivo 2. Explorar las posibilidades del análisis narrativo y las prácticas analíticas creativas para obtener y representar conocimiento sobre las identidades trans en el ámbito de la EFD.

1. El análisis narrativo es un método alternativo de investigación en nuestro campo con potencial para acceder a significados referidos al *qué* (contenido) y el *cómo* (construcción) de las historias que reflejan y dan sentido a las identidades de género.

2. La producción de relatos ficticios sobre personas trans ofrece la oportunidad de profundizar en los problemas de identidad y resulta una valiosa estrategia metodológica para acceder y dar voz a quienes son menos visibles y más vulnerables en el contexto de la EFD.

3. Entre los riesgos y desventajas de los relatos ficticios como forma de presentar los hallazgos de investigación destacan la dificultad de producir un 'buen relato', las dificultades para juzgar los trabajos y los dilemas sobre la legitimidad y la autoría.

Objetivo 3. Conocer e intervenir en los modos en que se imaginan las identidades trans en el ámbito formativo de las CCAFD.

1. La abyección y la alteridad representan dos polos entre los que transitan diversas formas de imaginar a las personas trans que coexisten en el ámbito formativo de las CCAFD.
2. El polo de la abyección no sólo limita sino que también distorsiona la empatía y la compasión como un medio para la imaginación moral de las personas transgénero, convirtiéndola en violencia simbólica y estigmatización.
3. El polo de la alteridad representa el extremo moral y, por tanto, es valioso desde una perspectiva pedagógica.

4. El uso pedagógico de la ficción resulta efectivo para favorecer la comprensión de las realidades trans y fomentar el diálogo entre distintas actitudes hacia las mismas.

Objetivo 4. Efectuar una revisión sistemática y una síntesis interpretativa de la investigación cualitativa existente sobre las experiencias de las personas trans en EFD.

1. Aun siendo relativamente escasa, existe un incremento considerable de literatura que atiende las experiencias de las personas trans en diferentes ámbitos de la EFD.
2. Los cuatro temas transversales identificados en la literatura más relevante son: el lenguaje, los espacios deportivos (vestuarios), las estrategias transgénero y la abyección. En todos ellos, la práctica de la actividad física y el deporte tiene consecuencias diversas y ambivalentes: en muchos casos se revela problemática y discriminante, pero también presenta un potencial de reafirmación e integrador de las diversas identidades trans.
3. Un elemento cohesionador de la diversidad de experiencias reflejadas en la literatura es el diferente sentido que adquieren en función de si las llevan a cabo personas trans que se conforman a las identidades de genero binarias (*gender conformers)* o que las desafian (*gender transformers)*. En el primer caso, las experiencias positivas o negativas pasan por el grado de disimulo, reconocimiento y/o aceptación de su identidad como 'hombres' o 'mujeres', mientras que en el segundo se tiende a subvertir esa dicotomía.

6.2. Limitaciones

En la experiencia pedagógica con el relato 'Escapar de mi cuerpo', a pesar de las posibilidades, se debe reconocer que la historia de ficción y su uso pedagógico son parciales, situados y se encuentran limitados por nuestras propias subjetividades. Un riesgo importante a la hora de representar y trabajar con historias y ficciones sobre personas trans reside en lo que Adichies (2007) denomina el 'peligro de la historia única'. Es decir, la idea de lo que una historia dice, simplifica y estereotipa aquello que es o deberían ser las vivencias, experiencias, miedos, inquietudes y esperanzas de todas las historias de personas 'similares', asumiendo, por tanto, los parámetros en los que supuestamente discurre dicha similitud, e incurriendo en el riesgo de la violencia simbólica de decir al otro/a quien es o debería ser (Frank, 2004). Podría entenderse que

este riesgo esté acrecentado en parte por el hecho de que ninguno de los directores de la tesis, ni del equipo de investigación, ni yo mismo, pertenecemos al colectivo trans.

Otra de las críticas obvias es que al utilizarlo como una representación de la experiencia de las personas trans en la EFD, de algún modo nos estábamos apropiando de la voz de una persona transgénero. Cuando nos aproximemos y dispongamos a compartir sus historias, contar con las voces de las personas transgénero podría enriquecer futuras propuestas pedagógicas. En particular, un encuentro real con personas identificadas trans sería una posibilidad potencial ya que es algo que no sucede en la vida diaria y no se realizó en nuestro enfoque pedagógico para imaginar el transgénero. Sin embargo, debemos destacar que cualquier aproximación a este tema, incluidas las de determinadas personas transgénero, estaría también limitada y restringida a sus propias subjetividades (trans). En consecuencia, no existe una única forma correcta para representar con precisión las experiencias de una persona transgénero, pero contar con enfoques diferentes podría ser una herramienta para contribuir a una mejor comprensión de la diversidad de género. En cualquier caso hemos pretendido mejorar el entendimiento y la aceptación de la diversidad de género con la aproximación que hemos llevado a cabo, siendo conscientes de que el hecho de imaginar a las personas trans ya es en sí un acto moral.

Respecto a la metasíntesis cualitativa señalar que, más allá de la síntesis y la contribución a la emergencia de nuevo conocimiento, la metasíntesis también cuenta con varias limitaciones surgidas durante su desarrollo. La primera de ellas se refiere a las dificultades en la selección de los documentos porque en algunos de ellos no se explicita adecuadamente la metodología o no se cuenta claramente con las voces de las personas trans como información empírica de primera mano. La segunda, a la heterogeneidad de la muestra de personas trans que son los/as participantes de los estudios empíricos seleccionados para la metasíntesis. Por ello, la diversidad de identidades y momentos de transición de las personas trans que aparecen en los estudios originales deben hacer pensar en la naturaleza multidimensional de los resultados. Al menos, esta revisión puede haber permitido comprender las necesidades e intereses de las personas trans de una manera más rica y profunda y tener repercusiones efectivas en la pedagogía, la investigación y las políticas deportivas y educativas. La tercera se refiere a la inclusión de contextos de estudio poco homogéneos como la EFD debido al pequeño grupo de investigaciones empíricas cualitativas existentes en este momento histórico. Nos encontramos, precisamente, en los primeros pasos del estudio de la

temática trans y son necesarias más investigaciones cualitativas y metasíntesis para comprenderla mejor.

A nivel general, la elaboración de la tesis también presenta algunas limitaciones propias. Por ejemplo, aunque los artículos sobre la experiencia pedagógica con el relato y la metasíntesis cualitativa son consideradas investigaciones empíricas, se echa en falta el desarrollo de otra investigación que implique una estancia más prolongada en el campo con personas trans. El estudio de un caso particular o el análisis de datos de la parte cualitativa del segundo proyecto de investigación (43 entrevistas semiestructuradas) podrían aportar una dimensión más profunda de las experiencias trans en EFD. Por otra parte, las comunicaciones a Congresos Internacionales justifican de algún modo la evolución del trayecto académico e investigador descrito en la tesis, sin embargo, no han pasado el mismo tipo de revisión que los tres artículos de las revistas (JCR), los cuales, se han visto enriquecidos al responder a los comentarios y preguntas elaboradas por los/as revisores/as.

6.3. Implicaciones

1. Utilizar un lenguaje coherente y respetuoso, acorde con la (auto)identidad y con los pronombres sentidos como propios por la persona trans. En este sentido, son de utilidad las iniciativas de Hale (1997) y Wilchins (1997). La primera, nombrada al inicio de esta tesis, tiene como intención asesorar la escritura a investigadores/as *cisgenders* y enfatizar la fragilidad con la que las personas trans han sido descritas en estudios feministas radicales. La segunda iniciativa, con un estilo propio del activismo *queer*, utiliza la indignación y la ironía para favorecer la toma de conciencia ante expresiones que juegan una mala pasada en los sentimientos de las personas trans.

2. Rediseñar los espacios de los vestuarios para convertirlos en lugares seguros, confortables e inclusivos, que atiendan sus necesidades y que se correspondan con las respectivas identidades de género. Se debería asegurar a las mujeres trans el acceso a los vestuarios femeninos y a los hombres trans a los masculinos. Asimismo, sin tener la obligación de utilizar un vestuario 'neutral de género', cualquier persona que lo solicitara debería tener acceso a un espacio privado (Griffin y Carroll, 2010).

3. Desarrollar políticas de género congruentes con el derecho de las personas trans a participar en competiciones deportivas en función del momento de transición que viven. Las federaciones deportivas nacionales e internacionales deberían elaborar normativas que tuvieran en cuenta las voces de deportistas trans y darse cuenta de la

diversidad de proyectos corporales que experimentan. Esto significaría dar un paso adelante para superar reglamentos fundamentados exclusivamente en criterios conservadores y medicalizados (Sykes, 2006). Además, estas nuevas normativas, deberían fomentar medidas proactivas que protegieran en caso de discriminación y trabajar para reducir la percepción de vigilancia en todos los niveles deportivos.

4. El gran reto de las políticas de género se sitúa a niveles escolar y universitario, con la elaboración y el desarrollo de acciones pedagógicas alternativas que se encuentren en sintonía con los resultados de las investigaciones, y de los problemas sociales emergentes sobre género y sobre sexualidad. Conviene recordar que las identidades de género y de sexualidad no son productos estables o acabados, sino más bien constructos mutables y volátiles, relaciones sociales contradictorias que se van cumpliendo conforme se van realizando, o procesos en constante tensión entre la afirmación y la negación de la identidad (Butler, 2004). El profesorado necesita formación en relación con lo que es y no es el colectivo trans, así como herramientas para reconocer y tratar adecuada y respetuosamente al alumnado trans. En este sentido, la alteridad se plantea como una perspectiva de avance.

5. Explorar el sentido político de la abyección en los contextos de la EFD para subvertir el sistema sexo-género. De acuerdo con Butler (1993), se trata de proyectar la necesidad de un reconocimiento y de una resignificación de las múltiples subjetividades consideradas inhumanas e ilegibles, de los cuerpos repudiados, para que también sean *cuerpos que importen* y sean valorados y merecedores de apoyo. Con ello se abrirían nuevos caminos para el entendimiento de las necesidades y derechos de las personas trans.

6.4. Perspectivas de futuro

El equipo de investigación, al que se ha incorporado Elena López como becaria (FPU), se halla en una fase de elaboración de manuscritos con miras a su publicación en revistas académicas y congresos especializados. Durante el año 2015 se han realizado diversas comunicaciones a congresos internacionales en forma de ensayos antropológicos (Pereira et. al., 2015a; 2015b) o describiendo algunos de los resultados de la parte cualitativa del segundo proyecto de investigación concedido (Devís et. al., 2015; López et. al., 2015).

A finales del mes de septiembre de 2015, la revista *Journal of Homosexuality* (JCR) ha aceptado para su publicación el manuscrito titulado *Harassment patterns and*

risk profile in Spanish trans persons, el cual se ha elaborado a partir de los datos obtenidos de la encuesta diseñada para la parte cuantitativa del proyecto (Devís et. al, aceptado). En este estudio se describen los patrones de acoso y el perfil de riesgo de las personas trans que viven en España de una muestra de 212 personas de entre 10-62 años de edad. Los resultados muestran un alto porcentaje (59,9%) y frecuencia de acoso diario (12,6%), especialmente ataques verbales (59%) que se produjeron en espacios públicos (49,1%) y en contextos educativos (46,2%). Las mujeres trans sufren más acoso que los hombres. Las personas trans que revelan sus identidades de género a una edad más joven experimentan un mayor porcentaje y frecuencia de acoso diario que las personas trans de más edad. También experimentan mayor propensión a sufrir diferentes tipos de acoso. El perfil de riesgo de acoso indica que las mujeres jóvenes son más propensas a sufrir acoso físico que los hombres trans, pero disminuye cada año que retrasan la divulgación de su identidad de género. Con estos datos, el estudio concluye que la eliminación de las actitudes transfóbicas y la promoción de la justicia de género deben ser estrategias prioritarias en España.

También se ha aceptado para su publicación la comunicación titulada *Participation in Competitive Sport of Transsexual and Intersex People: the Case of Spain*, en el evento *European Social Science History Conference*, que se celebrará en Valencia el próximo mes de abril de 2016. En ella se analizan documentos para reconstruir la evolución de la participación de personas transexuales e intersexuales en deportes competitivos contemporáneos. En concreto, sobre la base de cuatro casos de deportistas transexuales e intersexuales españoles, se exploran los reglamentos y la ejecución de los mismos en el contexto socio-histórico particular de España. Con estos casos se extraen algunos de los discursos mantenidos en diferentes momentos históricos acerca de la legitimidad de los transexuales y los intersexuales y sus logros deportivos.

En la actualidad, respecto a la parte cualitativa del proyecto, el equipo de investigación está elaborando manuscritos a partir de los datos cualitativos obtenidos de las 43 entrevistas semiestructuradas. Entre otros datos significativos que se manejan se hallan los siguientes:

Sobre el ejercicio físico/deporte en las fases del proceso de transición:

1. En la etapa previa o del armario, la práctica física y deportiva de las personas trans se caracteriza por: a) el encasillamiento en los roles de género y la falta de apoyo social; b) el malestar y la inseguridad; y c) el rechazo y la marginación.

2. En la etapa de transición, la práctica física y deportiva de las personas trans se caracteriza por: a) pasar transitando; b) la incongruencia corporal; y c) la importancia del documento de identidad.
3. En la etapa de consolidación, la práctica física y deportiva de las personas trans se caracteriza por: a) requisitos limitantes para la competición deportiva; y b) barreras biológicas para la participación.

Sobre las experiencias en la EF escolar:

1. Los deportes eran el único o el tipo predominante de actividades realizadas en las clases de EF, aunque las personas trans más mayores experimentaron las tablas gimnásticas que perciben como 'algo muy anacrónico'.
2. La fuerte segregación sexual en la asignatura de EF se asumía como 'normal' por la comunidad educativa.
3. Emergían sentimientos de frustración, desagrado y desmotivación entre el alumnado trans al no encajar sus cuerpos con la visión sexo-género dominante y realizar actividades fuertemente divididas per sexo en las clases.
4. El entorno informal y la interacción entre estudiantes donde se desarrollaba la EF, facilitaban la discriminación y el acoso del alumnado trans.
5. Los chicos trans mostraban mayor interés y destreza por las actividades desarrollas en la asignatura que las chicas trans.
6. El vestuario era el espacio más problemático para las personas trans. Su uso les provocaba momentos de máximo nerviosismo y vergüenza. Las excusas, el menor esfuerzo y utilizar los vestuarios antes o después que sus compañeros/as eran algunas de las estrategias utilizadas para evitar el uso compartido de estos espacios.

Desde la perspectiva del equipo de investigación, las propuestas de continuidad en el estudio de las identidades trans en la EFD pasan por mantener un punto de vista crítico sobre las políticas educativas y deportivas que favorezcan la participación y mejoren sus necesidades e intereses. Algunas propuestas a plantear en el futuro son las siguientes:

1. Elaborar una guía para sensibilizar a las organizaciones deportivas y a las personas involucradas en la enseñanza (a todos sus niveles) con aquellas prácticas que favorezcan un ambiente inclusivo y confortable a las personas trans en los diversos contextos deportivos y pedagógicos.

2. Diseñar, llevar a la práctica y analizar, acciones pedagógicas y de formación que intenten aproximar planteamientos *queers* y de las pedagogías críticas al currículum de la EFD para explorar modos de desafiar el sistema binario de sexo y género y promocionar la diversidad de géneros. Por ejemplo, experiencias cercanas al Teatro Fórum (Boal, 1995) o performances de género y *drag* con intencionalidad educativa (Torr y Bottoms, 2010).

3. Experimentar con formas alternativas de representación los resultados obtenidos en la metasíntesis cualitativa para alcanzar un mayor impacto evocativo o provocar la acción para el cambio social entre los/as lectores/as. Aunque parece un asunto controvertido dentro de la comunidad investigadora cualitativa y que necesita ser tratado con mucha prudencia, la representación y/o transformación de los cuatro bloques de resultados en forma de recurso audiovisual (Sandelowski y Barroso, 2007) o de etnodrama (Sparkes, 2002) podría ser un camino a considerar en el futuro.

EPÍLOGO

EPÍLOGO

Motivado por hallar una estrategia pedagógica *queer*, recuerdo que especulé con preparar una performance de género e impartir una ponencia siendo, Ana, y no Jorge. Es decir, una *Drag Queen*. Una *Drag Queen* es un hombre (por lo general) que se viste con ropa de mujer y que hace una actuación teatral vestida de ese modo. Esta acción aventurada no está exenta de múltiples temores e incertidumbres como, por ejemplo, la pérdida del apoyo y el respeto de colegas, alumnado y comunidad, o ser considerado *naíf*. Llevarla a cabo, sospecho que ampararía mi reflexividad como docente e investigador e interrumpiría la inevitable complicidad que generan mis categorías sociales (varón, blanco, heterosexual, cisgénero) con el sistema de opresión. Creo que sería una forma de desmantelar mi propio estado normativo, porque, lo desee o no, mi cuerpo durante la ponencia es observado y escrutado por la mirada del público presente en el aula. De un modo interdependiente, sin quererlo, la ropa que llevo puesta, mi forma de caminar, la postura, la voz y los gestos que realizo, son sexualizados y generizados. El público me adjudica categorías sociales que llevo a todas partes, son fuerzas en juego que moldean mi narrativa personal. Aunque no puedo saber el efecto que provocan, porque cambia en cada persona, sé que están más allá de mi alcance, que se muestran así mismas en mis acciones y que operan enraizadas perpetuando unas relaciones de poder y privilegio.

En la actualidad, confieso que el *Drag* es una propuesta que no he olvidado y que sigo teniendo muy presente. Recientemente, sugestionado por participar en un Congreso Internacional sobre Diversidad Sexual y Educación Artística, he vuelto a recuperar la idea pero, esta vez, mediante una performance de género fotográfica. En realidad, ambas supondrían dar sentido práctico a la idea de la parodia de género como acto corporal subversivo (Butler, 1993).

Tal vez, preparar a fondo la caracterización y dar un paso adelante para explorar el *Drag*, creo que sería un nuevo camino para remover conciencias y justificar la maleabilidad de las identidades. También sería una oportunidad para argumentar que el género, al fin y al cabo, ‘se hace’ y ‘se deshace’, porque es una actuación aprendida y repetida, un producto de ciertas prácticas ritualizadas, una mascarada, una construcción social (Butler, 1993; 2004). Y quizás, dar este paso, permitiría vivir una experiencia con más poder para transformar la realidad del aula y avanzar en la crítica pedagógica. En el plano personal, supongo que me ayudaría a encarnar una mayor responsabilidad y

compromiso ante las discriminaciones trans y a descubrir mi cuerpo como un lugar para la investigación y como un instrumento metodológico de las pedagogías críticas. Sin duda, esta experiencia en la que el cuerpo jugaría un papel principal tanto para explorar el mundo como para iniciar un cambio, me permitiría aproximarme a mis límites ideológicos y reconocerlos.

Acaso, tendría también sentido como un Taller *Drag* o como una propuesta para experimentar un Proyecto Pedagógico de Género Anti-normativo en la EFD. En este caso, se trataría de explorar la alteridad en el cuerpo y de sentirla desde los márgenes para favorecer la conciencia *queer* e incidir en el contexto local de la Facultad. Imagino una acción pedagógica crítica que buscara la resignificación de género en la que las estudiantes de EF pudieran tantear otra identidad (metamorfoseándose) y pasar por hombres por un día y viceversa. Y que al final, después de salir a la calle, al gimnasio o al campo deportivo, se pudiera dialogar y compartir testimonios sobre el conocimiento encarnado, reforzándolos con los planteamientos de la *Queer Theory*. Por ejemplo, experimentar el sentimiento de poder y privilegio deportivo masculino que a las mujeres les otorga el disfraz de hombre. O que los hombres, vivenciaran que las diferencias físicas de las mujeres las hacen estar por 'naturaleza' siempre en desventaja o que el deporte las masculiniza (García-Dauder, 2011). Esta idea corre paralela a la propuesta *Man for a day*, el taller de *Drag King* que imparte Diane Torr (2015), una artista de performance y activista de género de New York. Su propósito es favorecer la toma de conciencia del carácter performativo del género y abrir un espacio para la experiencia del cuerpo.

Como consecuencia de este ejercicio de imaginación pedagógica *queer*, ahora entiendo mejor un pensamiento de Britzman (2002) que considero fundamental. Para intentar esbozar una pedagogía transgresora, en lugar de un pedagogo subversivo, que se preocupe de las exclusiones de la normalidad, se necesitan zonas alternativas de identificación y crítica que asuman riesgos, incertidumbres y compromisos.

A veces, cuando pienso en presentar una propuesta formalmente a mis colegas de la Facultad para dar el paso y contar con su colaboración, descubro que me ruborizo, aun intuyendo su sensibilidad favorable a la experimentación.

Imagen 5. New York Workshop Group. Before and after

Pero, Baker (1994:18, en Alexander, 2003:418) en, *Drag: A History of Female Impersonation in the Performing Arts*, me recuerda:

> El drag es acerca de muchas cosas. Trata de la ropa y el sexo. Subvierte los códigos de vestimenta que nos dicen el modo en que hombres y mujeres deberían parecer en nuestra sociedad organizada. Crea tensión y libera tensión, confronta y apacigua. Trata de juegos de rol y de estar cuestionando el significado de género y la identidad sexual. Trata de la anarquía y el desafío.

Cierro los ojos. Respiro hondo. Camino de un lado al otro del aula transgenerizado. Escucho mi voz interior…

(¿Por qué una deportista o profesora de EF trans no ocupó mi lugar para impartir las cinco ponencias?)

¡Eso sí hubiera sido una conquista de un proyecto *queer* en un ámbito académico!

Tal vez, antes de desarrollar propuestas pedagógicas transgresoras, tendríamos que priorizar las voces directas y reales de las personas trans en el aula hablando sobre

las fortalezas y debilidades de sus cuerpos cuando practican deporte o están en clase de EF y no ser tanto el centro de sus interpretaciones como investigador. Quizás, deberíamos pensar en el potencial de estas prácticas para el futuro, por lo menos, imaginarlas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adichies, C. N.(2007). *Americanah*, Random House, Madrid.

Alexander, B. K. (2003). (Re)Visioning the ethnographic site: Interpretive ethnography as a method of pedagogical reflexivity and scholarly production. *Qualitative Inquiry,* 9, 416-441.

Anderson, J. (Directora) (2003). *Normal* [DVD], EEUU: Avenue Pictures.

Antonelli, C. (2015). Diario Digital Transexual. Consultado el 23 de septiembre, 2015, en: http://www.carlaantonelli.com/primera_pagina.htm

Armiñán, J. (Director) (1971). *Mi querida señorita* [Película], España: El Imán/Incine.

Arribas, C. (2015). El TAS anula las normas del deporte para diferenciar el sexo de los atletas. Consultado el 7 de agosto, 2015, en http://deportes.elpais.com/deportes/2015/07/27/actualidad/1438028164_311293.html.

Art Blart (2015). Exhibition: 'entre nous the art of Claude Cahun' at the Art Institute of Chicago. Consultado el 12 de junio, 2015, en: http://artblart.com/2012/05/29/exhibition-entre-nous-the-art-of-claude-cahun-at-the-art-institute-of-chicago/

Atkinson, J. A. (2005). Emotions, Interaction and the Injured Sporting Body. *International Review for the Sociology of Sport*, 40, (2), 221-240.

Atkinson, M. y Kheler, M. (2010). Boys, Gyms, Locker Rooms and Heterotopia. En M. Kheler, M. y M. Atkinson (Eds.). *Boys' bodies: speaking the unspoken*, pp.73-90, Peter Lang Publishing, New York.

Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*, Paidós, Barcelona.

Bain, L. L. (1985). The Hidden Curriculum re-Examined, *Quest,* 37, 145-153.

Bain, L. L. (1990). A Critical Analysis of the Hidden Curriculum in Physical Education. En D. Kirk y R. Tinning (Eds.). *Physical Education, Curriculum and Culture: Critical Issues in the Contemporary Crisis,* pp. 23-42, Falmer Press, London.

Baker, R. (1994). *Drag: a history of female impersonation in the performing arts*, NYU Press, New York.

Ballantyne, K. N., Manfred, K., y Grootegoed, J. A. (2012). Sex and Gender Issues in Competitive Sports: Investigation of a Historical Case Leads to a New Viewpoint.", *British Journal of Sports Medicine*, 46, 614-617.

Benjamin, H. (1966). *The transsexual phenomenon,* The Julian Press, New York.

Berliner, A. (Director) (1997): *Ma vie en rose* [DVD], Bélgica: Coproducción Bégica-Francia.

Birrel, S. y Cole, C. L. (1990). Double fault: Renee Richards and the construction and naturalization of difference, *Sociology of Sport Journal*, 7, 1-21.

Boal, A. (1995). *The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy*, Routledge, New York.

BOE (2005). *LEY 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio.*

BOE (2007). *LEY 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas.*

Bogdan, R. (1998). The autobiography of Jane Fry. En S. J. Taylor y R. Bogdan (Eds.). *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*, pp.182-191 John Wiley and Sons, Inc, New York.

BOJA (2014). *LEY 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía.*

Bolin, A (1988). *In search of Eve. Transsexual rites of passage*. Bergin & Garvey, New York.

Bolin, A. (1994). Transcending and transgendering: male-to-female transsexuals, dichotomy and diversity. En G. Herdt (Ed.) *Third Sex, Third Gender: beyond sexual dimorphism in culture and history*, pp. 447-485, Zone Books, New York.

BON (2009). *LEY FORAL 12/2009, de 19 de noviembre, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales.*

BOPC (2014). LEY *8L/PPL-0016, de 23 de Octubre, De no Discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales.*

BOPV (2012): *LEY 14/2012, de 28 de junio, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales.*

Bornstein, K. (1994). *Gender outlaw: on men, women and the rest of us*, Routledge, London.

Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: On the theory of action*. Stanford University Press, Stanford.

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, (2), 77-101. DOI:10.1191/1478088706qp063oa

Britzman, D. P. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En Rafael M. Mérida (Ed.). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, pp. 197-228, Icaria, Serie Mujeres y Culturas, Barcelona.

Brock, S. y Kleiber, D. (1994). Narrative in medicine. The stories of elite college athletes' career ending injury. *Qualitative Health Research*, 4, (4), 411-430.

Brooks, G. D. (1999). Enigmatic ensemble: narrative accounts of gender identity and gender expression from a transgendered perspective. (Doctoral dissertation University of Tennesee, Knoxville, 1999) *Dissertation Abstracts International:* Section B: The Sciencies and Engineering, 61, (1-B): 522.

Brown, M. L. y Rounsley, C. A. (1996). *True selves: understanding transsexualism…: for families, friends, coworkers, and helping professionals*, Jossey-Bass, San Francisco.

Burgess, R. (1989) (Ed.). *The ethics of educational research*, Falmer Press, Lewes.

Butler, J. (1990). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*, Routledge, London.

Butler, J. (1993). *Bodies that matter. On the discursive limits of "sex"*, Routledge, New York.

Butler, J. (2004). *Undoing gender*, Routlegde, New York.

Cahn, S. (2011). Testing Sex, Attributing Gender: What Caster Semenya Means to Women's Sport, *Journal of Intercollegiate Sport* 4, (1), 38-48.

Califia, P. (1997). *Sex changes: the politics of transgenderism*, Cleis Press, San Francisco.

Cameron, L. (1996). *Body alchemy. Transsexual portraits*, Cleis Press, San Francisco.

Camilleri, A. (1998). Rush. En A. Camilleri, I. E. Coyote, Z. Eakle y L. Montgomery (Eds.). *Boys Like Her: Transfictions*, pp. 209-214, Press Gang Publishers, Vancouver.

Camporesi, S. y Maugeri, P. (2010). Caster Semenya: Sport, categories, and the creative role of ethics, *Journal of Medical Ethics*, 36, 378-379.

Caplan, A. (2010). Fairer Sex: The ethics of determining gender for athletic eligibility: Commentary on "Beyond the Caster Semenya controversy: The case of the use of genetics for gender testing in sport", *Journal of Genetic Counseling,* 19(6), 549-550.

Carlson, A. (1994). Sex/gender verification in international sports. The need to re-examine policy and our notions of feminity, physical equality and fair play, *Women's Sports Foundation Lay Review Paper.*

Carrington, B. y Williams, T. (1988). Patriarchy and Ethnicity: the Link Between School Physical Education and Community Leisure Activities. En J. Evans (Ed.). *Teachers, Teaching and Control in Physical Education,* pp. 83-96, Londres, Falmer Press.

Carrol, B. (1986). Whats in a Name "Pupils" Identity in Physical Education, *Physical Education Review,* 9, (1), 19-27.

Carrol, B. y Hollinshead, G. (1993). Equal Opportunities: Race and Gender in Physical Education: A Case Study. En John Evans (Ed.). *Equality, Education and Physical Education,* pp. 154-169, Londres, Falmer Press.

Caudwell, J. (2006) (Ed.). *Sport, sexualities and queer/theory*, Routledge, London.

Caudwell, J. (2007). Queering the field? The complexities of sexuality within a lesbian-identified football team in England, *Gender, Place & Culture*, 14, (2), 183-196.

Caudwell, J. (2009). Queer-in the sociology of sport. En N. Giffney y M. O`Rourke (Eds.). *The Ashgate Research Companion to queer theory*, pp. 219-236, Ashgate Publishing, Farnham.

Caudwell, J. (2014). [Transgender] young men: gendered subjectivities and the physically active body, *Sport, Education and Society*, 19 (4), 398-414.

Cavanagh, S. L. y Sykes, H. (2006). Transsexual bodies at the Olympics: the International Olympic Committee's Policy on transsexual athletes at the 2004 Athens summer games, *Body and Society*, 12, (3), 75-102.

Chase, C. (1998). Hermaphrodites with attitude. Mapping the emergence of intersex political activism, *Journal Of Lesbian and Gay Studies*, 4, (2), 189-211.

Chepyator-Thomson, J. R. y Ennis, C. D. (1997). Reproduction and Resistance to the Culture of Femininity and Masculinity in Secondary School Physical Education, *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 68, (1), 89-99.

Clandinin, J. (2007). *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*, Sage, London.

Clarke, G. (1997). Playing a Part: The Lives of Lesbian Physical Education Teachers. En G. Clarke y B. Humberstone (Eds.). *Researching Women and Sport,* pp. 36-49, Macmillan, London.

Clarke, G. (1998). Queering the Pitch and Coming Out to Play: Lesbians in Physical Education and Sport, *Sport, Education and Society,* 3, (2), 145-160.

Clarke, G. (2002). Difference Matters: Sexuality and Physical Education». En D. Penney (Ed.). *Gender and Physical Education: Contemporary Issues and Future Directions,* pp. 41-56, Routledge, London.

Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data*, Sage, London.

Coggon, J., Hammond, N. y Holm, S. (2008). Transsexuals in Sport-fairness and freedom, regulation and law, *Sport, Ethics and Philosophy*, 2, (1), 4-17.

Cohen, J. H. y Semerjian, T. Z. (2008). The Collision of Trans-Experience and the Politics of Women's Ice Hockey, *International Journal of Transgenderism*, 10, (3-4), 133-145.

Cole, C. L. (2000). Testing for Sex or Drugs, *Journal of Sport and Social Issues*, 24, (4), 331-333.

Colquhoun, D. (1990). Images of Healthism in Health-based Physical Education. En D. Kirk y R. Tinning (Eds.). *Physical Education, Curriculum and Culture*, pp. 225-251, Falmer Press, London.

Congreso Argentino (2012). Ley Nº 26.743 sobre el Derecho a la Identidad de Género. Consultado el 7 de septiembre, 2015, en http://www.tgeu.org/sites/default/files/ley_26743.pdf

Connell, R. (1995). *Masculinities*, Polity Press, Cambridge.

Cooky, C. y Dworkin, S. (2013). Policing the boundaries of sex: A critical examination of gender verification and the Caster Semenya Controversy, *Journal of Sex Research,* 50 (2), 103-111. DOI:10.1080/00224499.2012.725488

Cooky, C., Dycus, R. y Dworkin, S. (2013). 'What makes a woman a woman?' vs. 'Our First Lady of sport': A comparative analysis of Caster Semenya in U.S. and South African news media, *Journal of Sport and Social Issues,* 37, (1), 31-56.

COSCE (2015). Manifiesto sin i+D+i no hay futuro. Consultado el 7 de octubre, 2015, en: http://www.cosce.org

Cromwell, J. (1999). *Transmen and FTMs: identities, bodies, genders, and sexualities*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago.

Curry, T. J. (1991). Fraternal bonding in the locker room: a profeminist analysis of talk about competition and women, *Sociology of Sport Journal*, 8, 119-135.

D'Ángelo, C. y Tamburrini, C. (2013). Los atletas intersexuales y la equidad de género: ¿son sexistas las normas del COI?, *Archivos de Medicina del Deporte*, 154, 102-107.

Daily News (1952). Ex-Gi becomes blonde beauty. Vol 34, nº 136. Consultado el 7 de octubre, 2015, en: http://www.nydailynews.com/opinion/jonathan-zimmerman-caitlin-jenner-meet-christine-jorgensen-article-1.2253912

Davis, L. y Delano, L. (1992). Fixing the boundaries of physical gender: side effects of and anti-drug campaigns in athletics, *Sociology of Sport Journal*, 9, (1), 1-19.

de la Chapelle, A. (1986). The use and misuse of sex chromatin screening for 'gender identification' of female athletes, *JAMA,* 256, (14), 1920-1923.

Del LaGrace Volcano (2015). Projects. Consultado en 11 de Enero, 2015, en: http://www.dellagracevolcano.com

Demme, J. (Director) (1993). *Philadelphia* [DVD], EEUU: TriStar Pictures.

Denny, D. (1997). Transgender: some historical, cross-cultural, and contemporary models and methods of coping and treatment. En B. Bullough, V. L. Bullough y J. Elias (Eds.). *Gender blending*, pp. 33-47, Prometheus Books, New York.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks.

Department of Culture, Media and Sport (2005): *Transsexual People and Sport: Guidance for Sporting Bodies*. Consultado el 15 de agosto, 2015, en: http://www.sportandrecreation.org.uk/sites/sportandrecreation.org.uk/files/Transsexuals.pdf

Devís, J, Pereira, S., Valencia, A., Fuentes, J., López, E. y Pérez, V. (aceptado, septiembre 2015). Harassment patterns and risk profile in Spanish trans person, *Journal of Homosexuality*.

Devís, J. y Sparkes, A. C. (1999). Burning the book: a biographical study of a pedagogically inspired identity crisis in physical education, *European Physical Education Review*, 2, (5), 135-152.

Devís, J. y Sparkes, A. C. (2001). La crisis de identidad de un estudiante universitario de educación física. Un estudio biográfico. En J. Devís (Coord.). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, pp. 87-99, Editorial Marfil, Alcoy.

Devís, J. y Sparkes, A. C. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de educación física. La reconstrucción de un estudio biográfico. En A. Sicilia, A y J. M. Fernández-Balboa (Coords.). *La otra cara de la investigación: Reflexiones desde la educación física*, pp. 83-108, Wanceulen, Sevilla.

Devís, J., Fuentes, J. y Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física, *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.

Devís, J., Perdiguero, E., Silvestre, A. y Peiró, C. (1994). La representación social del cuerpo en un grupo de estudiantes de educación física. En A. Clemente, G. Musitu y M. Gutiérrez (Eds.). *Intervención educativa y desarrollo humano,* pp. 147-155, Set i Set Ediciones, Valencia.

Devís, J., Pereira, S., López, E., Fuentes, J. y Pérez, V. (2015). La Educación Física desde la perspectiva de las personas trans: un estudio exploratorio, *IV Congreso*

Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, 2 y 3 de julio, Valencia.

Devor, A. H. (1989). *Gender blending. Confronting the limits of duality*, Indiana University Press, Bloomington.

Devor, A. H. (1997). *Female-to-male transsexuals in society*, Indiana University Press, Indiana.

Devor, A. H. (2014). *The Transgender Archives: Foundations for the Future,* University of Victoria Libraries, British Columbia.

Dickinson, B. D., Genel, M., Robinowitz, C.B., Turner, P. L. y Woods, G. L. (2002). Gender verification of female Olympic athletes, *Med Sci Sports Exerc*, 34, 1539-1542.

Donnelly, P. y Donnelly, M. K. (2013). *Sex Testing, Naked Inspections and the Olympic Games – A Correction to: The London 2012 Olympics – A Gender Equality Audit.* Centre for Sport Policy Studies Research Report. Toronto: Centre for Sport Policy Studies, Faculty of Kinesiology and Physical Education, University of Toronto.

Douglas, K. y Carless, D. (2010). Restoring connections in physical activity and mental health research and practice: a confessional tale, *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 2, (3), 336-353. DOI: 10.1080/19398441.2010.517039

Duthie, K. (Directora) (2004). *100% Woman* [Documental], Canada: Woman Productions.

Ekins, R. y King, D. (1996) (Eds.). *Blending genders: social aspects of cross dressing and sex changing*, Routledge, New York.

Ekins, R. y King, D. (1999). Towards a sociology of transgendered bodies, *Sociological Review*, 47, 580-602.

Ekins, R. y King, D. (2001a): Telling body transgendering stories. En K. Backett-Milburn y L. Mckie (Eds.). *Constructing gendered bodies,* pp. 179-203, Palgrave, New York.

Ekins, R. y King, D. (2001b). Tales of the unexpected: exploring transgender diversity through personal narrative". En F. Haynes y T. Mckenna (Eds.). *Unseen genders. Beyond the binaries,* pp. 123-142, Peter Lang Publishing, New York.

Ekins, R. y King, D. (2006). *The transgender phenomenon*, Sage, London.

Elliot, J. (2005). *Using narrative in social research*, Sage, London.

Ellis, C. (2004). *The ethnographic I*. Alta Mira, Oxford.

Elsas, L. J., Ljungqvist, A., Ferguson-Smith, M. A., Simpson, J. L., Genel, M., Carlson, A. S., Ferris, E., de la Chapelle, A. y Ehrhardt, A. A. (2000). Gender verification of female athletes, *Genetics in Medicine* 2, (4), 249-254.

Erquicia, P. (Director) (2003). *El camino de Moisés* [Documental], España: TVE.

Evans, J.; López, S., Duncan, M., y Evans, M. (1987). Some Thoughts on the Political and Pedagogical Implications of Mixed Sex Grouping in Physical Education, *British Educational Research Journal,* 13, (1), 59-71.

Fallowell, D. y Ashley, A. (1982). *April Ashley's odyssey,* Jonathan Cape, London.

Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality*, Basic Books, New York.

Feinberg, L. (1996): *Transgender warriors. Making history from Joan Of Arc to Dennis Rodman*, Bacon Press, Boston.

Ferguson-Smith, M. A. y Ferris, E. A. (1991). Gender verification in sport: the need for change?, *Br J Sports Med.* 25, 17-20.

Fernández-Balboa, J. M. (1993). Sociocultural Characteristics of the Hidden Curriculum in Physical Education, *Quest,* 45, 230-254.

Ferris, E. A. (1992). Gender verification testing in sport, *Br Med Bull,* 48: 683-697.

Feyerabend, P. (1975). *Tratado contra el método*, Planeta De-Agostini, Barcelona.

Flintoff, A. (1994). Sexism and Homophobia in Physical Education: The Challenge for Teacher Education, *Physical Education Review,* 17, (2), 97-105.

Flintoff, A. y Scraton, S. (2006). Girls and physical education. En D. Kirk, D. Macdonald y M. O'Sullivan (Eds.). *The Handbook of Physical Education*, pp. 767-783, Sage, London.

Foucault, M. (1985). *Herculine Barbin llamada Alexina B.*, Revolución, Madrid.

Frank, A. W. (1995). *The wounded storyteller*, The University of Chicago Press, Chicago.

Frank, A. W. (2004). *The renewal of generosity. Illness, medicine, and how to live*, The University of Chicago Press, Chicago.

Fryrear, V. L. (1989). Transsexual students in the classroom: implications for teachers, counselors and administrators. ED.D. Thesis, Seattle University, *Dissertation Abstracts International*, Vol. 50-10B, 4794.

Fuentes-Miguel, J., Devís-Devís, J., Pereira-García, S. y Pérez-Samaniego, V. (en primera revisión). Experiences of trans persons in sport and Physical Education: a qualitative meta-synthesis, *Journal of Gender Studies.*

Fuentes, J. (2003). La comprensión de las identidades transexuales: una propuesta de tesis doctoral en Educación Física y Deporte, Universitat de Valencia, Trabajo de investigación no publicado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, Valencia.

Fuentes, J. (2009). Educación Física y Deporte Marjana [Blog]. Lucha contra el SIDA. Consultado el 7 de agosto, 2015, en: http://educacionfisicaydeportemarjana.blogspot.com.es/2009/11/1-de-diciembre-dia-mundial-de-la-lucha.html.

Fuentes, J. y Devís, J. (2009). La contribución de Richard Ekins y Dave King sobre el transgénero y sus implicaciones en la educación física y el deporte. En J. E Martínez y A. Téllez (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional de Cultura y Género: la cultura en el cuerpo*, Seminario Interdisciplinar de Estudios de Género de la Universidad Miguel Hernández, Ministerio de Igualdad, Elche.

Fuentes, J. y Martos, D. (2012). Didáctica de la Educación Física. En A. Navarro (Coord.). *Manual de Didáctica de la Educación Física de la Educación Primaria*, pp. 53-86, Universitat de València, València.

Fuentes, J., Devís, J. y Sparkes, A. C. (2005a). Voces transgenéricas silenciadas y relatos ficticios en Educación Física. En F. Ruiz, R. J. Carrillo, A. Alós, F. Rueda, A. B. Lucena (Coords.). *Educación física y deporte escolar. Actas del VI Congreso Internacional*, pp. 73-78, Gymnos, Córdoba.

Fuentes, J., Devís, J. y Sparkes, A. C. (2005b). Escapar de mi cuerpo: la representación de un caso (ficción) en Educación Física. En F. Sánchez, P. Bodas, A. Dorado y M. S. Herreros (Coords.). *Actas del Congreso Internacional "Año del deporte y la Educación Física",* Junta de Comunidades de Castilla la Mancha, Ministerio de Educación y Ciencia, Cuenca.

Fuentes, J., Pérez, V., Pereira, S. y Devís, J. (2014). Comprender la diferencia trans: una experiencia pedagógica mediante la ficción narrativa. En L. Puche y L. Alamillo (Eds.). *Educación y género. La incorporación de la desigualdad en múltiples contextos de socialización*, pp. 49-55, Traficantes de Sueños, Madrid.

Fusco, C. (2005). Cultural landscapes of purification: Sport spaces and discourses of whiteness, *Sociology of Sport Journal*, *22*, 283-310.

García-Dauder, (S). (2011). Las fronteras del sexo en el deporte: tecnologías, cuerpos sexuados y diferencias, *Revista Internacional Interdiciplinar INTERthesis*, 8, (2), 1-19.

García-Dauder, (S). y Gregori, N. (2009). Dissenyant el marge de cossos posibles. Veritats i oposicions binàries en la construcción dels sexes-gèneres-sexualitats, *L'Espill*, 31, 122-132.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology,* Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

GATE, (2011). Es tiempo de reforma. Cuestiones de salud Trans* en la Clasificación Internacional de enfermedades. La Haya. Consultado el 12 de agosto, 2015, en: http://transactivists.org/resources/documents/

Gergen, K. y Gergen, M. (1983). Narratives of the self. En T. Sarbin y K. Scheibe (Eds.). *Studies in social identity*, pp. 254-273, Praeger, New York.

Gibbs, G. (2008). *Analysing qualitative data*, Sage, London.

Gilbourne, D. (2007). Self-narrative: illustrations of different genre and explorations of the underlying rationale for writing. Comunicación presentada en el Congreso Europeo de Psicología del Deporte. Halkidiki, Grecia.

Glesne, C. y Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: an introduction*, Longman, London.

Gooren, L. J. (2008). Olympic sports and transsexuals, *Asian J Androl*, 10 (3), 427-432.

Gooren, L. J. y Bunk, M. C. (2004). Transsexuals and competitive sports, *European Journal of Endocrinology*, 151, 425-429.

Griffin, P. (1983). "Gymnastics a Girls Thing": Students Participation and Interaction Patterns in a Middle School Gymnastics Unit. En T. J. Templin y J. K. Olson (Eds.). *Teaching in Physical Education,* pp. 71-75, Champaign: Human Kinetics.

Griffin, P. (1984). "Girls" Participation Patterns in a Middle School Team Sports Unit, *Journal of Teaching in Physical Education,* 4, 30-38.

Griffin, P. (1985a). Teaching in an Urban, Multiracial Physical Education Program: the Power of Context, *Quest,* 37, 154-165.

Griffin, P. (1985b). "Boys" Participation Styles in a Middle School Physical Education Team Sports Unit, *Journal of Teaching in Physical Education,* 4, 100-110.

Griffin, P. (1985c). "Teachers" Perceptions of and Responses to Sex Equity Problems in a Middle School Physical Education Program, *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 56, 103-110.

Griffin, P. (1989). Gender as a socializing agent in physical education. En T. Templin y P. Schemp (Eds.). *Socialisation into physical education: learning to teach*, pp. 219-233, Benchmark Press, Indianapolis.

Griffin, P. (1998). *Strong Women, Deep Closets: Lesbians and Homophobia in Sports,* Human Kinetics, Champaign.

Griffin, P. y Carrol, H. J. (2010). On the team: equal opportunity for transgender student athletes. Consultado el 12 de agosto, 2015, en: http://media.wix.com/ugd/2bc3fc_250d5c5fe7222e08ca5feee85bae0750.pdf

Griffin, P. y Taylor, H. (2012). Champions of respect. Consultado el 7 de Agosto, 2015, en: http://media.wix.com/ugd/2bc3fc_20120c685f682f8735245569808e4cc4.pdf

Grossman, A. H., Haney, A. P., Edwards, P., Alessi, E. J., M., y Howell, T. J. (2009). Lesbian, gay, bisexual and transgender youth talk about experiencing and coping with school violence: a qualitative study, *Journal of LGBT Youth*, 6, 24-46.

Grossman, A. H., O'Connell, T. S. & D'Augelli, A. R. (2005). Leisure and recreational "girl-boy" activities—Studying the unique challenges provided by transgendered young people, *Leisure/Loisir*, 29, (1), 5-26.

Gubrium, J. y Holstein, J. (1998). Narrative practice and the coherence of personal stories, *The Sociological Quarterly*, 39, 163-187.

Halberstam, J. (1995). *Skin shows. Gothic Horror and the technology of monsters*, Duke University Press, New York.

Halberstam, J. (1998). *Female masculinity*, Duke University Press, Durham and London.

Halberstam, J. (2002). El arte de lo feo: masculinidad femenina y estética de la modernidad. En J. M. Cortés (Ed.). *Héroes caídos: masculinidad y representación*, pp. 197-263, Espai D'Art Contemporani de Castelló, Castelló.

Hale, J. (1997). Suggested Rules for Non-Transsexuals Writing about Transsexuals, Transsexulity, Transsexualism, or Trans ____. Consultado el 3 de septiembre, 2015, en: http://sandystone.com/hale.rules.html

Halperin, D. (1995). *Saint Foucault. Towards a Gay Hagiography*, Oxford University Press, Oxford.

Hammell, K. W. (2007). Quality of life after spinal cord injury: a meta-synthesis of qualitative findings, *Spinal Cord*, 45, 124-139.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*, Paidós, Barcelona.

Harbison, N. (2007). Doing narrative analysis. En E. Lyons y A. Coyle (Eds.). *Analysing qualitative data in psychology*, pp. 145-157, Sage, London.

Hargie, O., Mitchell, D. H. y Somerville, I. (2015). 'People have a knack of making you feel excluded if they catch on to your difference': Transgender experiences of exclusion in sport, *International Review for the Sociology of Sport*, 1-17. DOI: 10.1177/1012690215583283

Hargreaves, J. (1994). *Sporting Females: Critical Issues in the History and Sociology of women's Sport*, Routledge, London.

Hausman, B. L. (1992), Demanding Subjectivity: Transsexualism, Medicine and the Technologies of Gender, *Journal of the History of Sexuality*, 3, (2), 270-302.

Hay, E. (1972). Sex determination in putative female athletes, *Journal of the American Medical Association*, 4, 39-41.

Heggie, V. (2010). Testing sex and gender in sports; reinventing, reimagining and reconstructing histories, *Endeavour* 34, (4), 157-163.

Hercher, L. (2010). Gender verification: A term whose time has come and gone, J*ournal of Genetic Counseling*, 19, 551-553.

Hill, D. (1997). Understanding, knowing, and telling transgender identities. (Doctoral dissertation, University of Windsor, Ontario, 1997). *Dissertation Abstracts International:* Section B: The Sciencies and Engineering, 59, (8-B), 4537.

Hipkin, L. J. (1993). The XY female in sport: the controversy continues, *Br J Sports Med*, 27, 150-156.

Holland, S. (2003). Levinas and otherwise-than-being (tolerant): Homosexuality and the discourse of tolerance. *JAC*, 23, 165-189.

Hood-Williams, J. (1995). Sexing the athletes, *Sociology of Sport Journal*, 12, 290-305.

International Association of Athletic Federations (2011b). IAAF regulation governing eligibility of females with hyperandrogenism to compete in women's competition. Consultado el 15 de septiembre, 2015, en: http://www.iaaf.org/news/iaaf-news/iaaf-to-introduce-eligibility-rules-for-femal-1

International Association of Athletics Federation (2011a). IAAF regulations governing eligibility of athletes who have undergone sex reassignment to compete in women's competition. Consultado el 15 de septiembre, 2015, en: http://www.iaaf.org/about-iaaf/documents/medical

International Olympic Committee (2004). IOC approves consensus with regard to athletes who have changed. Consultado el 15 de septiembre, 2015, en: http://www.olympic.org/assets/importednews/documents/en_report_905.pdf

International Olympic Committee (2011). IOC addresses eligibility of female athletes with hyperandrogenism. Consultado el 15 de septiembre, 2015, en: http://www.olympic.org/ioc?articleid=124006

Jakubowska, H. (2014). Gender verification in sport as a surveillance practice: an inside and outside perception, *Surveillance & Society*, 11, (4), 454-456.

Jensen, L. A. y Allen, M. N. (1996). Meta-synthesis of qualitative findings. *Qualitative Health Research*, 6, (4), 553-560.

Jorgensen, C. (2000). *Christine Jorgensen: a personal autobiography*, Cleis Press, San Francisco.

Karzakis, K., Jordan-Young, R., Davis, G. y Camporesi, S. (2012). Out of Bounds? A Critique of the New Policies on Hyperandrogenism in Elite Female Athletes, *The American Journal of Bioethics*, 12, (7), 3-16.

Kidd, B. (2011). For gender self-declaration. Paper presented at Play the Game, October 5, in Cologne, Germany. Consultado el 17 de agosto, 2015, en: http://www.playthegame.org/fileadmin/image/PTG2011/Presentation/Wednesday/Kidd_Bruce_The_intersex_challenge_to_sport.pdf

Kimmel, M. (2010). The bigotry of the binary: the case of Caster Semenya, 2009, Consukltado el 12 de julio, 2015, en: http://www.huffingtonpost.com/michael-kimmel/the-bigotry-of-the-binary_b_267572.html

King, S. (2008). What's queer about (queer) sport sociology now? A review essay, *Sociology of Sport Journal*, 25, 419-442.

Kirk, D. (1990). *Educación física y curriculum,* Universidad de Valencia, Valencia.

Kirk, D. (1992). Physical Education, Discourse, and Ideology: Bringing the Hidden Curriculum into View, *Quest,* 44, 35-56.

Kollen, P. (1983). Fragmentation and Integration in Human Movement. En T. J. Templin y J. K. Olson (Eds.). *Teachingin Physical Education*, pp. 86-93, Human Kinetics, Champaign.

Kosciw, J. G., Diaz, E. M. y Greytak, E. A. (2008). *2007 National School Climate Survey: the experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*, GLSEN, New York.

Krane, V. y Sullivan, K. (2012). Current Events and Teachable Moments: Creating Dialog About Transgender and Intersex Athletes, *JOPERD*, 83, (4), 38-43.

Krane, V., Waldron, J.J., Kauer, K.J., y Semerjian, T. (2010). Queering sport psychology. En T. Ryba, R. Schinke, y G. Tennenbaum (Eds.). *The cultural turn in sport and exercise psychology,* pp. 153-180, Fitness Information Technology, Morgantown, West Virginia.

Krechmar, R. S. (1994). *Practical philosophy of sport*, Human Kinetics, Champaign.

Kristeva, J. (1982). *Powers of horror: An essay on abjection*, Columbia University Press, New York.

Levinas, E. (1974). *Otherwise than being, or beyond essence*, Kluwer, Dordrecht.

Lewins, F. (1995). *Transsexualism in society: a sociology of male-to-female transsexuals*, Macmillan Education Australia, Melbourne.

LGTB Sports Coalition (2013). Transgender 101. Consultado el 13 de Agosto, 2015, en: http://media.wix.com/ugd/2bc3fc_f7252effedcc4664bda1b7a53e5792cd.pdf

Lieblich, A., Tuval-Mashlach, R. y Zilber, T. (1998). *Narrative Research*, Sage, London.

Ligth, R. y Kirk, D. (2000). High School Rugby, the Body and the Reproduction of Hegemonic Masculinity, *Sport, Education and Society,* 5, (2), 163-176.

Lisboa, C. y Vilodre, S. (2014). Fallon fox: um corpo *queer* no octógono, *Movimento*, 20, (4), 1265-1282.

Ljungqvist, A. y Simpson, J. L. (1992). Medical Examination for Health of All Athletes Replacing the Need for Gender Verification in international Sports: The International Athletic Federation Plan, *Journal of the American Medical Association*, 267, (6), 850-852.

López, E., Pereira, S., Devís, J., Fuentes, J. y Pérez, V. (2015). Voces silenciadas en Educación Física: experiencias de personas trans, *II Simposium Internacional de Primavera. Actividad Física y Deporte en Valores*. Universidad de Alicante, Facultad de Educación.

Love, A., Seung-Yup, L. y DeSensei, J. T. (2009). Mianne Bagger: A Transitioned Woman's Efforts for Inclusion in Professional Golf. *Women in Sport and Physical Activity Journal*. 18, (1), 68-77.

Lucas-Carr, C. B. (2009). *Troubling Sport or Troubled by Sport. Experiences of Transgender Athletes*. Thesis Master of Education. College of Bowling Green State University.

Lucas-Carr, C. B. y Krane, V. (2012). Troubling Sport or Troubled by Sport. Experiences of Transgender Athletes, *Journal for the Study of Sports and Athletes in Education*, 6, (1), 21-44.

Lucas-Carr, C. B., y Krane, V. (2011). What is the T in LGBT? Supporting transgender athletes via sport psychology. *The Sport Psychologist*, 4, 532-548.

Macgillivray, I. K. y Jennings, T. (2008). A content analysis exploring lesbian, gay, bisexual and transgender topics in foundations of education textbooks, *Journal of Teacher Education*, 59, (2), 170-188.

MacKenzie, O. G. (1994). *Transgender Nation*, Bowling Green State University Popular Press, Bowling Green: OH.

Marcus, E. y Louganis, G. (1995). *Breaking the surface*, Random House, New York.

Martinek, T. J. (1983). Creating Golem and Galatea Effects During Physical Education Instruction: A Social Psychological Perspective. En T. J. Templin y J. K. Olson (Eds.). *Teaching in Physical Education,* pp. 59-70, Human Kinetics, Champaign.

Martínez Patiño, M. J. (2005). Personal account a woman tried and tested, *Lancet*, 366:s38.

Martino, W. y Pallota-Chiarolli, M. (2003). *So what's a boy?: addressing issues of masculinity and schooling*, Open University Press, Maidenhead: UK.

Mason-Schrock, D. (1996). Transsexual's narrative construction of the 'true self', *Social Psychology Quarterly*, 59, (3), 176-179.

McArdle, D. (2008). Swallows and Amazons, or the sporting exception to the Gender Recognition Act, *Social Legal Studies, 17,* 39-57.

McGuire, J. K., Anderson, C. R., Toomey, R. B. y Russell, S. T. (2010). School climate for transgender youth: a mixed method investigation of student experiences and school responses, *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1175-1188.

Merck, M. (2010). The question of Caster Semenya, *Radical Philosophy*, 160, 1-7.

Meyerowitz, J. (1998). Sex change and the popular press. Historical notes on transsexuality in the United States, 1930-1955, *Journal Of Lesbian and Gay Studies*, 4,(2), 159-187.

Montero, R. (1996). *Transexuales. La cárcel del cuerpo,* El País, 25 de Agosto.

Morris, J. (1976). *El enigma*, Grijalbo, Barcelona.

Morrow, R. G. y Gill, D. (2003). Perceptions of Homophobia and Heterosexism in Physical Education, *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 74, (2), 205-214.

Mukherjee, S. (2014). The Curious Case of Shanthi: The Isuue of Transgender in Indian Sports, *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 7, (3), 123-134.

Nagoshi, J. L. y Brzuzy, S. (2010). Transgender Theory: Embodying Research and Practice, *Affilia: Journal of Women and Social Work*, 25, (4), 431-443.

Namaste, V. (2005). *Sex change, social change: reflections on identity, institutions and imperialism*, Women's Press, Toronto: ON.

National Collegiate Atlethic Association (2011). NCAA Inclusion of Transgender Student-Athletes. Consultado el 17 de agosto, 2015, en: http://media.wix.com/ugd/2bc3fc_44693cb5d779311cabc005d959e9486d.pdf

Nell, P. (2007). *El vestuario de color rosa*. Egales, Madrid.

Nieto, J. A. (1989). *Cultura y sociedad en las prácticas sexuales,* col. Master en sexualidad, nº1, Fundación Universidad Empresa, Madrid.

Nieto, J. A. (1996). Introducción. De la construcción social del sexo, algunos comentarios. En L. Tiefer, *El sexo no es un acto natural y otros ensayos*, pp. 5-27, col. Hablan las mujeres, nº 12, Talasa, Madrid.

Nieto, J. A. (1998) (Comp.). *Transexualidad, transgenerismo y cultura*, col. Hablan las mujeres, nº16, Talasa, Madrid.

Nieto, J. A. (1999). (Des)centrando los genitales: los transgeneristas, *El Viejo Topo*, 135, 40-44.

Nieto, J. A. (2002). Transhomosexualidad. Sobre pluralidad de personas, términos y actos, *Orientaciones. Revista de homosexualidades*, 3, 173-188.

Nieto, J. A. (2003). La intersexualidad y los límites del modelo «dos sexos/dos géneros». En O. Guasch y O. Viñuales (Eds.). *Sexualidades: diversidad y control social*, pp. 69-104, Bellaterra, Barcelona.

Nilges, L. M. (1998). I Though Only Fairy Tales had Supernatural Power: A Radical Feminist Analysis of Title IX in Physical Education, *Journal of Teaching in Physical Education,* 17, 172-194.

Nyong'o, T. (2010). The unforgivable transgression of being Caster Semenya, *Women & Performance: A Journal of Feminist Theory*, 20, 95-100.

O'Neil, M. E., McWhirter, E. H., y Cerezo, A. (2008). Transgender identities and gender variance in vocational psychology recommendations for practice, social advocacy, and research. *Journal of Career Development*, 34, 286. DOI:10.1177/0894845307311251

Olsen-Acre, H. K. (2007). The use of drug testing to police sex and gender in the Olympic Games, *Michigan Journal of Gender & Law*, 13, (2), 207-236.

Page, A. (Director) (1986). *Second Serve* [VHS], EEUU: Lorimar Telepictures.

Patel, S. (2015). *Inclusion and Exclusion in Competitive Sport: Socio-Legal and Regulatory Perspectives,* Routledge, New York.

Peirce, K. (Directora) (1999). *Boys don't cry* [DVD], EEUU: Fox.

Pereira, S., López, E. y Fuentes, J. (2015a). Historia de las ideas: cambios en la representación de la identidad transexual y transgénero en la sociedad hispánica, *I Congreso Internacional de Jóvenes Investigadores Mundo Hispánico: cultura, arte y sociedad*, 28-30 de mayo, León.

Pereira, S., López, E. y Fuentes, J., Pérez, V. y Devís, J. (2015b). Cuerpos (trans)fronterizos: entre la transgresión y la normalización social, *I Congreso Internacional de Antropología AIBR. El ser humano: culturas, orígenes y destino*, 7-10 de julio, Madrid.

Pérez-Samaniego, V. (en prensa). Caught in the vortex. A layered account on researching- the-researcher. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*.

Pérez-Samaniego, V., Devís-Devís, J., Smith, B. y Sparkes, A. C. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve, *Movimento*, , 17, (1), 11-38.

Pérez-Samaniego, V., Fuentes-Miguel, J. y Devís-Devís, J. (2011): El análisis narrativo en la educación física y el deporte, *Movimento*, 17, (4), 11-42.

Pérez-Samaniego, V., Fuentes-Miguel, J., Pereira-García, S. y Devís-Devís, J. (2014). Abjection and alterity in the imagining of transgender in physical education and sport: a pedagogical approach in higher education, *Sport, Education and Society*, DOI: 10.1080/13573322.2014.981253

Phoenix, C. (2010). Seeing the world of physical culture: the potential of visual methods for qualitative research in sport and exercise, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 2, (2), 93-118.

Pieper, L. P. (2012). Gender Regulation: Renée Richards Revisited, *The International Journal of The History of Sport*, 29, (5), 675-690.

Pieper, L. P. (2014). Sex Testing and the Maintenance of Western Femininity in International Sport, *The International Journal of the History of Sport*, 31, (13), 1557-1576. DOI: 10.1080/09523367.2014.927184

Pieper, L. P. (2015). Mike Penner 'or' Christine Daniels: the US media and the fractured representation of a transgender sportswriter, *Sport in Society*, 18, (2), 186-201. DOI:10.1080/17430437.2013.854472

Pilgrim, J., Martin, D. y Binder, W. (2003). Far from the finish line: transsexualism and athletic competition, *Fordham Intell. Prop. Media & Ent. L.*, 13, 495-550.

Pinar, W. F. (1998). *Queer theory in Education*, Lawrence Erlbaum, Mahwah.

Placek, J. H. (1983). Conceptions of Success in Teaching: Busy, Happy and Good?. En T. J. Templin y J. K. Olson (Eds.). Teaching *in Physical Education,* pp. 46-56, Human Kinetics, Champaign.

Plummer, K. (1984). Sexual Diversity: A Sociological Perspective. En K. Howells (Ed.). *The Psychology of Sexual Diversity*, pp.219-253, Basil Blackwell Publisher, Oxford.

Plummer, K. (1989). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista,* Siglo XXI, Madrid.

Plummer, K. (1995). *Telling sexual stories: power, change, and social worlds,* Routledge, London.

Prince, V. (1997). Seventy years in the trenches of the gender wars. En B. Bullough, V. L. Bullough y J. Elias, (Eds.). *Gender blending*, pp. 469-476, Prometheus Books, New York.

Prosser, J. (1998). *Second skins: the body narratives of transsexuality*, Columbia University Press, New York.

Ramet, S. P. (1996) *Gender reversals and gender cultures: anthropological and historical perspectives*, Routledge, London.

Rands, K. E. (2009). Considering transgender people in education: a gender-complex approach, *Journal of Teacher Education*, 60, (4), 419-431.

Rankin, S., y Merson, D. (2012). 2012 LGBTQ National College Athlete Report. Consultado el 17 de agosto, 2015, en: http://media.wix.com/ugd/2bc3fc_dedacbffc573496a86dc80e1f604ced4.pdf

Reeser, J. C. (2005). Gender Identity and Sport: Is the Playing Field Level?, *British Journal of Sports Medicine,* 39, 695-699.

Renold, E. (1997). All they "ve Got on Their Brains is Football. Sport, Masculinity and the Gendered Practice of the Playground Relations, *Sport, Education and Society,* 2, (1), 5-23.

Richards, R. (1983). *Second serve: the Renée Richard story,* Stein and Day, New York.

Richardson, L. (2000). Writing: a method of inquiry. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*, pp. 923-948, Sage, London (2ª ed.).

Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*, Sage, California.

Ritchie, I. (2003). Sex tested, gender verified: controlling female sexuality in the age of containment. *Sport History Review*, 34, (1), 80-98.

Ritchie, R., Reinard, J. y Lewis, T. (2008). Intersex and the Olympic Games, *J. R. Soc. Med*., 101, 395-399.

Rivera, E. (2012). Reflecting on educational research. A critical sight from the autoethnography of a teacher, *Qualitative Research in Education,* 1, (1), 58-79. DOI: 10.4471/qre.2012.03

Robbins, J. (Ed.). (2001). *Is it righteous to be?: Interviews with Emmanuel Levinas*, Stanford University Press, Stanford.

Salas, J. (2015). ¿Hombre o mujer? La ciencia que solo sirve para discriminar a las deportistas, Consultado el 3 de agosto, 2015, en: http://elpais.com/elpais/2015/07/28/ciencia/1438077150_606978.html

Saldaña, D. (2002). Claude Cahun. El tercer género o la identidad polimorfa, *Arte, Individuo y Sociedad*, 14, 197-215.

Sánchez, F. J., Martínez-Patiño, M. J. y Vilain, E. (2013). The New Policy on Hyperandrogenism in Elite Female Athletes is not About "Sex Testing", *Journal of Sex Research*, 50, (2), 112-115.

Sandelowski, M. y Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*, Springer Publishing, New York.

Sandelowski, M., Docherty, S. y Emden, C. (1997). Qualitative Metasynthesis: Issues and Techniques. *Research in Nursing and Health*, 20, 365-371.

Sanz-Caballero, S. (2014). El Tribunal Europeo de Derechos Humanos y su Respuesta al Reto de la Transexualidad: Historia de un Cambio de Criterio. *American University International Law Review*, 29, (4), 831-868.

Schuhmann, A. (2010). Taming transgressions: South African nation building and 'body politics', *Agenda: Empowering women for gender equity*, 24, (83), 95-106.

Schultz, J. (2011). Caster Semenya and the "Question of Too": Sex Testing in Elite Women's Sport and the Issue of Advantage, *Quest,* 63, (2), 228-243.

Scraton, S. (1986). Images of Femininity and the Teaching of Girls Physical Education. En J. Evans (Ed.). *Physical Education, Sport and Schooling. Studies in the Sociology of Physical Education,* pp.71-94, Falmer Press. London.

Scraton, S. (1987). Boys Muscle in Where Angels Fear to Tread-Girls Subcultures and Physical Activities. En J. Horn, D. Jary y A. Thomlison (Eds.). *Sport, Leisure and Social Relations,* pp. 160-186, Routledge y Keagan Paul, London.

Scraton, S. (1992). *Shaping up to Humanhood. Gender and Girls Physical Education*, Open University Press, MiltonKeynes.

Scraton, S. (1993). Equality, Coeducation and Physical Education in Secondary Schooling. En J. Evans (Ed.). *Equality, Education and Physical Education,* pp. 139-153, Falmer Press, London.

Semerjian, T. Z. & Cohen, J. H. (2006). 'FTM means Female to Me': transgender athletes performing gender, *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 15, (2), 28-43.

Serrat, A. y García de Herreros A. (1996). Gender verification in sports by PCR amplification of SRY and DYZ1 Y chromosome specific sequences: presence of DYZ1 repeat in female athletes, *Br. J. Sports Med*, 30, 310-12.

Shani, R. y Barilan, Y. M. (2012). Excellence, Deviance, and Gender: Lessons From the XYY Episode, *The American Journal of Bioethics*, 12, (7), 27-30. DOI: 10.1080/15265161.2012.681338

Shapiro, J. (1991). Transsexualism: reflections on the persistence of gender and the mutability of sex. En J. Epstein y K. Straub (Eds.). *Body guards: the cultural politics of gender ambiguity,* pp. 248-279, Routledge, New York.

Sharpe, A. N. (2007). A Critique of the Gender Recognition Act 2004, *Bioethical Inquiry*, 4, 33-42.

Shepherd, L. (2003). Face to face: A call for radical responsibility in place of compassion, *St. John's Law Review*, 77, 445-514.

Shy, Y. L. (2007). "Like any other girl": Male-to-Female Transsexuals and Professional Sports, *Sports Law. J.*, 14, 95-110.

Simpson, J. L., Ljungqvist, A., Ferguson-Smith, M. A., de la Chapelle, A., Elsas, L. J., Ehrhardt, A. A., Genel, M, Ferris, E. A. y Carlson, A. (2000). Gender verification in the Olympics, *JAMA*, 284, (12), 1568-1569.

Skisrtad, B. (2000). Gender verification in competitive sport. En C. Tamburrini y T. Tännsjö (Eds.). *Values in sport: Elitism, nationalism, gender equality and the scientific manufacture of winners*, pp., 116-122, E&FN Spon: London.

Sloop, J. (2012). "This is Not Natural:" Caster Semenya's Gender Threats, *Critical Studies in Media Communication*, 29, (2), 81-96.

Smith, B. (2008). Imagining being disabled through playing sport: The body and alterity as limits to imagining others' lives. *Sport, Ethics and Philosophy*, 2, (2), 142-157. DOI:10.1080/17511320802222040

Smith, B. y Sparkes, A. C. (2007). Sport, spinal cord injury, and body narratives: a qualitative Project, *Health Psychology Update*, 16, 26-33.

Smith, B. y Sparkes, A. C. (2009). Narrative analysis and sport and exercise psychology: Understanding lives in diverse ways, *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 279-288.

Smith, B., Allen-Collinson, J., Phoenix, C., Brown, D. y Sparkes, A. C. (2009). Dialogue, monologue, and boundary crossing within research encounters: a performative narrative analysis, *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7, (3), 342-358.

Soley-Beltran, P. (2004). In-transit: la transexualidad como migración de género, *Asparkía,* 15, 207-232.

Soley-Beltran, P. (2009). *Transexualidad y la matriz heterosexual. Un estudio crítico de Judith Butler,* Edicions Bellaterra, Barcelona.

Sparkes, A. C. (1988). The Micropolitics of Innovation in the Physical Education Curriculum. En J. Evans (Ed.). *Teachers, Teaching and Control in Physical Education,* pp. 157-177, Falmer Press, London.

Sparkes, A. C. (1993). Experimentando una triple marginación en educación física, *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 13, 2-7.

Sparkes, A. C. (1994). Self, Silence, and Invisibility as a Beginning Teacher: A Life History of Lesbian Experience, *British Journalof Sociology of Education,* 15, 1, 93-118.

Sparkes, A. C. (1996). The fatal flaw: A narrative of the fragile body-self. *Qualitative Inquiry,* 2, (4), 463-494.

Sparkes, A. C. (1997). Ethnographic fiction and representing the absent other, *Sport, Education and Society*, 2, (1), 25-40.

Sparkes, A. C. (2002). *Telling tales in sport & physical activity: a qualitative journey*, Human Kinetics Press, Champaign.

Sparkes, A. C. y Devís, J (2008). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En W. Moreno (Ed.). *Educación cuerpo y ciudad: El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*, pp. 43-68, Funámbulos Editores, Medellin.

Sparkes, A. C. y Douglas, K. (2007). Making the case for poetic representations: an example in action. *The Sport Psychologist***,** 21, 170-189.

Sparkes, A. C. y Smith, B. (2002). Sport, spinal cord injury, embodied masculinities and the dilemmas of narrative identity, *Men and masculinities*, 3, (4), 258-285.

Sparkes, A. C. y Smith, B. (2014). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health: from process to product*, Routledge, New York.

Sparkes, A. C., Pérez-Samaniego, V. y Smith, B. (2012). Social comparison processes, narrative mapping and their shaping of the cancer experience: A case study of an elite athlete. *Health*, 16, (5), 467-488.

Sport Council Equality Group (2013). Transsexual People and Competitive Sport. Guidance for National Governing Bodies of Sport. Consultado el 17 de agosto, 2015, en: http://www.equalityinsport.org/equality-groups/gender-reassignment/publications/

Squires, S. y Sparkes, A. C. (1996). Circles of Silence: Sexual Identity in Physical Education and Sport, *Sport, Education and Society,* 1, (1), 77-101.

Stone, S. (1991). The *Empire* strikes back: a posttranssexual manifiesto". En J. Epstein y K. Straub (Eds.). *Body guards: the cultural politics of gender ambiguity,* pp. 280-304, Routledge, New York.

STP (2015). Stop Trans Pathologization. Día Internacional de Acción por la Patologización Trans. Consultado el 1 de octubre, 2015, en: http://stp2012.info/old/es

Stryker, S. (1994). My words to Victor Frankenstein above the village of Chamounix: Performing transgender rage, *GLQ*, 1, (3), 227-254.

Stryker, S. (1998). The transgender issue. An introduction, *Journal Of Lesbian and Gay Studies*, 4,(2), 145-158.

Stryker, S. (2006a). (De)Subjugated Knowledges: An Introduction to Transgender Studies. En S. Stryker y S. Whittle (Eds.). *The Transgender Studies Reader*, pp. 1-17, Routledge, New York.

Stryker, S. (2006b). My words to Victor Frankenstein above the village of Chamounix: Performing transgender rage. En S. Stryker y S. Wittle (Eds.). *The transgender studies reader,* pp. 244-256. Routledge, New York.

Stryker, S. y Aizura, A. (2013). *The Transgender Studies Reader 2*, Routledge, New York.

Stryker, S. y Whittle, S. (2006) (Eds.): *The Transgender Studies Reader*, Routledge, New York.

Sumara, D. y Davis, B. (1999). Interrupting heteronormativity: toward a queer curriculum theory, *Curriculum Inquiry*, 29, (2), 191-208.

Sykes, H. (1998). Turning the Closets Inside/out: Towards a Queer-feminist Theory in Women Physical Education, *Sociology of Sport Journal,* 15, 154-173.

Sykes, H. (2006). Transsexual and Transgender Policies in sport, *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 15, (1), 3-13.

Sykes, H. (2009). The qBody Project: From Lesbians in PE to Queer Bodies In/Out of School, *Journal of Lesbian Studies*, 13, (3), 238-254.

Sykes, H. (2011). *Queer bodies: sexualities, genders, & fatness in physical education*. Peter Lang, New York.

Symons, C. y Hemphill, D. (2006). Transgendering sex and sport in the Gay Games. En J. Caudwell (Ed.). *Sport, sexualities and queer/theory*, pp. 109-128, Routledge, New York.

Tagg, B. (2008). 'Dress as a man': New Zealand men's netball as contested terrain, *Ethnography*, 9, (4), 457-475.

Tagg, B. (2012). Transgenders Netballers: Ethical Issues and Lived Realities, *Sociology of Sport Journal*, 29, 151-167.

Tagg, B. (2014). Changing hegemonic masculinities in man's netball, *Sport in Society: cultures, Commerce, Media, Politics*, 17, (6), 689-705. DOI:10.1080/17430437.2014.882901

Talburt, S. (2000). Introduction: Some contradictions and possibilities of Thinking Queer. En S. Talburt y S. B. Steinberg (Eds.). *Thinking queer: sexuality, culture, and education,* pp.3-14, Peter Lang Publishing, New York.

Talburt, S. y Steinberg, B. (2000) (Eds.). *Thinking queer: sexuality, culture, and education,* Peter Lang Publishing: New York.

Teetzel, S. (2006). On transgendered athletes, fairness and doping: an international challenge, *Sport in Society*, 9, 2, 227-251.

Teetzel, S. (2014). The Onus of Inclusivity: Sport Policies and the Enforcement of the Women's Category in Sport, *Journal of the Philosophy of Sport*, 41, (1), 113-127. DOI:10.1080/00948705.2013.858394

Tierney, W. G. (1997). *Academic Outlaws: queer theory and cultural studies in the Academy*, Sage, London.

Torne, S., Jensen, L., Kearney, M. H., Noblit, G. y Sandeloswki, M. (2004). Qualitative metasynthesis: reflections on methodological orientation and ideological agenda. *Qualitative Health Research*, 14, (10), 1342-1365.

Torr, D. (2015). Official Website of Diane Torr. Man for a day workshops. Consultado el 1 de octubre, 2015, en: http://dianetorr.com/2012/01/upcoming-man-for-a-day-workshops/

Torr, D., y Bottoms, S. (2010). *Sex, drag and males roles: Investigating Gender as Performance*, University of Michigan Press, Greene, Ann Arbor.

Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*, Morata, Madrid.

Transgender Law and Police Institute (2009). Guidelines for Creating Policies for Transgender Children in Recreational Sports. Consultado el 27 de agosto, 2015, en: http://media.wix.com/ugd/2bc3fc_6cd03b8e19147c71c0153c81e96babcb.pdf

Travers, A. (2006). Queering sport: lesbian softball leagues and the transgender challenge, *International Review for the Sociology of Sport*, 41, (3/4), 431-446.

Travers, A. (2008). The Sport Nexus and Gender Injustice, *Studies in Social Justice*, 2, (1), 79-101.

Travers, A. (2013). Thinking the Unthinkable: Imagining an "Un-American" Girl-friendly, Women- and Trans-Inclusive Alternative for Baseball, *Journal of Sport and Social Issues,* 37, (1), 78-96.

Travers, A. y Deri, J. (2010). Transgender inclusion and the changing face of lesbian softball leagues, *International Review for the Sociology of Sport*, 46, (4), 488-507.

Tribunal Arbitral del Deporte (2015). CAS 2014/A/3759 Dutee Chand v AFI & IAAF. Consultado el 27 de agosto, 2015, en: http://www.tas-cas.org/fileadmin/user_upload/award_internet.pdf

Tucker, R. y Collins, M. (2009). The science and management of sex verification in sport, *SAJSM,* 21, (4), 147-150.

Uekrongtham, E. (Productor/Director) (2003). *Beautiful Boxer* [DVD], Thailand: GMM Pictures.

van Ingen, C. (2011). Shape your life and embrace your aggression: A boxing project for female and trans survivors of violence, *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 20, 2, 66-72.

Van Maanen, J. (1988). *Tales from the field. On writing ethnography*, University of Chicago Press, Chicago.

Vannini, A. y Fornssler, B. (2011). Girl, Interrupted: Interpreting Semenya's Body, Gender Verification Testing, and Public Discourse, *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies,* 11, (3), 243-257.

Vázquez, B., Férnandez, E., Ferro, S., Learreta, B. y Viejo, J. (2000). *Educación física y género,* Gymnos, Madrid.

Wackwitz, L. A. (1996). Sex Testing in international women's athletics: A History of Silence, *Women in Sport & Physical Activity Journal*, 5, 51-68.

Wackwitz, L. A. (2003). Verifying the myth: Olympic sex testing and the category 'woman', *Women`s Studies International Forum*, 26, (6), 553-560.

Wahlert, L. y Fiester, A. (2012). Gender transports: Privileging the "natural" in gender testing debates for intersex and transgender athletes, *The American Journal of Bioethics*,12, (7), 19-21.

Webb, L., McCaughtry, N. y MacDonald, D. (2004). Surveillance as a technique of power in physical education, *Sport, Education and Society*, 9, (2), 207-222, DOI: 10.1080/1357332042000233949

Webster, L. y Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry*. Routledge, London.

Wells, C. y Darnell, S. C. (2014). Caster Semenya, Gender Verification and the Politics of Fairness in an Online Track & Field Community, *Sociology of Sport Journal*, 2014, 31, 44-65. DOI http://dx.doi.org/10.1123/ssj.2012-0173

Westbrook, L. y Schilt, K. (2014). WestDoing Gender, Determining Gender: Transgender People, Gender Panics, and the Maintenance of the Sex/Gender/Sexuality System, *Gender & Society*, 28, (1), 32-57. DOI: 10.1177/0891243213503203

Whitley, M. A. y Johnson, A. J. (2015) Using a community-based participatory approach to research and programming in Northern Uganda: two researchers' confessional tales, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 7, (5), 620-641. DOI: 10.1080/2159676X.2015.1008027

Whittle, S. (1996). Gender fucking or fucking gender? Current cultural contributions to theories of gender blending. En R. Ekins, y D. King, (Eds.). *Blending genders: social aspects of cross dressing and sex changing*, pp.196-214, Routledge, New York.

Whittle, S. (2000). *The transgender debate: The crisis surrounding gender identity*, South Street Press, London.

Wiederkehr, S. (2009). 'We shall never know the exact number of men who have competed in the Olympics posing as women': sport, gender verification and the cold war, *The International Journal of the History of Sport*, 26, (4), 556-572.

Wiesemann, C. (2011). Is there a right not to know one's sex? The ethics of 'gender verification' in women's sports competition, *J. Med Ethics*, 37, 216-220.

Wilchins, R. (1997). *Read my lips: sexual subversion and the end of the gender*, Firebrand Books, New York.

Winslow, L. (2012). Colonizing Caster Semenya: Gender Transformation and the Makeover Genre, *Western Journal of Comunication*, 76, (3), 298-313.

Wonkam, A., Fieggen, K., y Ramesar, R. (2010). Beyond the Caster Semenya controversy: The case of the use of genetics for gender testing in sport, *Journal of Genetic Counseling*, 19, 545-548.

Woods, S. E. (1992). Describing the Experience of Lesbian Physical Educators: A Phenomenological Study. En A. C. Sparkes (Ed.). *Research in Physical Education and Sport. Exploring Alternative Visions,* pp. 90-117, Falmer Press, London.

Wright, J. (1990). "Remember those Skirts!": the Constitution of Gender in Physical Education. En S. Scraton (Ed.). *Gender and Physical Education,* pp. 63-77, Deakin Unversity Press, Deakin.

Wright, J. (1995). A Feminist Poststructuralist Methodology for the Study of Gender Construction in Physical Education: Description of Study, *Journal of Teaching in Physical Education,* 15, 1-24.

Wright, J. (1997). The Construction of Gendered Contexts in Single Sex and co-Educational physical Education Lessons, *Sport, Education and Society,* 2, (1) 55-72.

Wright, J. y King, R. C. (1991). "I say what I mean", said Alice: An Analysis of Gendered Discourse in Physical Education, *Journal of Teaching Physical Education*, 10, 210-225.

ANEXOS

ANEXOS

Publicación 1.

Devís, J., Fuentes, J. y Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física, *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.

¿QUÉ PERMANECE OCULTO DEL CURRÍCULUM OCULTO? LAS IDENTIDADES DE GÉNERO Y DE SEXUALIDAD EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

José Devís Devís *
Jorge Fuentes Miguel *
Andrew C. Sparkes **

SÍNTESIS: El currículum oculto es un medio muy poderoso para aprender normas, valores y relaciones sociales que subyacen y se transmiten a través de las rutinas diarias en las escuelas y en los centros de formación del profesorado. Los estudiantes no sólo aprenden conductas y conocimientos, sino todo un conjunto de actitudes y de prácticas sociales que les sirven para la construcción de sus identidades. Los estudios sobre la educación física, fundamentalmente los del contexto cultural anglosajón, se han ocupado en resaltar la dimensión oculta o encubierta del currículum en relación con la construcción de diversas identidades, entre ellas las de género y las de sexualidad. Sin embargo, en el contexto cultural de los países de habla española y portuguesa estos estudios escasean, y, por lo tanto, siguen silenciando todo un conjunto de aspectos relativos a dichas identidades. Así pues, el objetivo de este artículo consiste en explorar, sobre todo a la luz de la literatura anglosajona, las discriminaciones y los problemas que sufren ciertos sectores del alumnado y del profesorado con identidades de género y de sexualidad no dominantes. La pretensión última que nos proponemos es la de contribuir al debate y a la sensibilización acerca de estas cuestiones en la comunidad iberoamericana, con la intención de estimular la investigación en nuestros respectivos contextos culturales, y con la de plantear propuestas pedagógicas para nuestras escuelas y centros de formación del profesorado.

SÍNTESE: *O currículo oculto é um meio muito poderoso para aprender normas, valores e relações sociais que estão ocultos, subentendidos, e se transmitem através das rotinas diárias nas escolas e nos centros de formação do professorado. Os estudantes não apenas aprendem condutas e conhecimentos, como também todo um conjunto de atitudes e práticas*

* Profesores de la Universidad de Valencia, España.
**Profesor de la Universidad de Exeter, Reino Unido.

sociais que servem para a construção de suas identidades. Os estudos sobre a educação física, principalmente os do contexto cultural anglo-saxão, se ocuparam em ressaltar a dimensão oculta ou encoberta do currículo em relação com a construção de diversas identidades, entre elas as de gênero e as de sexualidade. Entretanto, no contexto cultural dos países de lingua espanhola e portuguesa, estes estudos se escasseam, e por tanto continuam silenciando todo um conjunto de aspectos relativos a referidas indentidades. Assim, o objetivo deste artigo consiste em explorar, sobretudo à luz da literatura anglo-saxónica, as discriminações e os problemas que sofrem certos setores do alunado e do professorado com identidades de gênero e de sexualidade não dominantes. A pretenção última que nos propusemos é a de contribuir ao debate e à sensibilização acerca destas questões na comunidade iberoamericana, com a intenção de etimular a investigação em nossos respectivos contextos culturais, e com a de projetar propostas pedagógicas para nossas escolas e centros de formação do professorado.

1. INTRODUCCIÓN

Desde que P. W. Jackson acuñó el término de currículum oculto, en 1968, las investigaciones sobre este tema han destapado los aprendizajes implícitos del alumnado durante su período de escolarización. Las normas, los valores y las relaciones sociales encubiertas, y que, a menudo, quedan en la dimensión obvia de la vida escolar, han emergido a un primer plano y se han hecho visibles. Con ello se pone de manifiesto que los estudiantes, a través de su participación en la vida escolar, aprenden a aceptar o a resistir la cultura oficial de la escuela. Además, desde no hace mucho, se ha enfatizado que el alumnado no sólo aprende conductas y conocimientos, sino todo un conjunto de actitudes y de prácticas sociales que le sirven para la construcción de sus identidades.

Este último punto resulta por demás importante en cuanto a las situaciones de cambio constante y de incertidumbre que experimentan los jóvenes en las sociedades postmodernas. La amplia variedad de identificaciones y de desidentificaciones a las que se ven sometidos los convierten en sujetos muy vulnerables, que buscan con el mayor ahínco aferrarse a las identidades que les permitan sobrevivir con un cierto sentimiento de seguridad.

Aunque las identidades se cultivan en muchos lugares del espectro social, no podemos obviar la contribución de la escuela en el

proceso de construcción y de reconstrucción de las identidades de los niños, de las niñas y de los jóvenes de las sociedades escolarizadas. Tampoco podemos despreciar el papel que juegan los centros de formación del profesorado, ya que sus aulas son contextos repletos de experiencias importantes para las identidades de los futuros profesores y profesoras. Si a esa circunstancia añadimos el papel clave que juega el cuerpo en todo este proceso, la educación física y los centros en los que se forma a sus profesionales se convierten en mediadores curriculares nada despreciables en la transmisión de aprendizajes potenciales para la (re)construcción de las identidades.

Los estudios sobre la educación física procedentes principalmente del contexto cultural anglosajón, se han ocupado de resaltar la dimensión oculta o encubierta del currículum en relación con la construcción de diversas identidades. En la última década, un conjunto considerable de publicaciones se ha centrado en la construcción social del género, y, dentro de ella, en los años más recientes, de la sexualidad en la educación física. Sin embargo, en el contexto cultural de los países de habla española y portuguesa estos estudios escasean, y, por lo tanto, siguen silenciando todo un cúmulo de aspectos de la dimensión oculta del currículum de esta área, que son fundamentales para la (re)construcción de dichas identidades.

En países como España, este tipo de trabajos ha adquirido una especial relevancia y oportunidad, en un momento en el que las relaciones de género se encuentran en la raíz del alarmante aumento de muertes de mujeres a manos de sus parejas masculinas. Así mismo, el recién aprobado matrimonio entre personas del mismo sexo ha situado al género y a la sexualidad en el centro de la discusión pública. Por otra parte, la violencia y el acoso observados en los últimos tiempos en los colegios, ponen en situación de riesgo a los estudiantes con identidades de género y de sexualidad distintas a las dominantes. En ese sentido, conviene señalar que la identidad de género tiene que ver con las diversas formas de masculinidad y de feminidad que pueden experimentar y con las que pueden identificarse las personas, mientras que las identidades sexuales se refieren a los sentimientos que manifiestan los hombres y las mujeres de adscripción a una opción sexual, ya sea heterosexual, homosexual o bisexual.

Así pues, el objetivo de este artículo consiste en explorar, sobre todo a la luz de la literatura anglosajona, las creencias, los valores y las prácticas ocultas en la educación física (y, en menor medida, en los

centros de formación del profesorado) que contribuyen a crear dichas identidades, así como las discriminaciones y los problemas que sufren ciertos sectores del alumnado y del profesorado en función de sus identidades de género y de sexualidad. La pretensión última que nos proponemos es la de contribuir al debate y a la sensibilización sobre estas cuestiones en la comunidad iberoamericana, con la intención de estimular la investigación en nuestros respectivos contextos culturales, y con la de presentar las propuestas pedagógicas en la educación física de nuestras escuelas y de nuestros centros de formación del profesorado. Iniciamos esta tarea con un breve repaso a los estudios del currículum de la educación física, enfatizando las principales líneas de investigación que se han ocupado del tema, para situar y para ayudar a comprender el apartado siguiente, dedicado de manera específica al género y a la sexualidad dentro del currículum oculto de esta materia. Terminamos con unas reflexiones acerca de la conexión entre la investigación y la acción pedagógica sobre dichos temas, tanto en la escuela como en la formación del profesorado.

2. EL CURRÍCULUM OCULTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Los primeros estudios sobre el currículum oculto de la educación física los realizó Bain a mediados de la década de 1970 en los Estados Unidos, y desde los supuestos positivistas de objetividad y de ausencia de valor. Esta autora buscaba las regularidades en el comportamiento del profesorado y en la organización de las clases por medio de procedimientos que indicaran relaciones con la transmisión de valores y de actitudes hacia los estudiantes. Identificó patrones de comportamiento favorecedores de los valores de orden, de logro y de privacidad, así como diferencias de conducta en función del género, de la habilidad y del tipo de escuela (Bain, 1985). Los trabajos positivistas sobre las expectativas del profesorado también ofrecieron resultados importantes para el currículum oculto, tales como que las percepciones del profesorado respecto de su alumnado dependían del género, de la apariencia y de los esfuerzos percibidos. Además, el profesorado mostraba un sesgo positivo en favor de los alumnos conformistas, cooperativos, ordenados y de buenos resultados físicos (Martinek, 1983).

Se han realizado otras investigaciones desde posiciones teóricas interpretativas o simbólicas, que van más allá de las regularidades de comportamiento o de las relaciones causales. Tratan de ampliar la

comprensión del currículum oculto al estudio de los significados que los participantes asignan a sus experiencias en las clases de educación física. Entre ellas se encuentra la investigación etnográfica de Wang, desarrollada a finales de la década de 1970, también en Estados Unidos, en la que se identificaban dos tipos de currículos en una misma clase de educación física. Por una parte, estaba el currículum propuesto por el profesor, que se basaba en la integración y en los valores democráticos, con especial énfasis en la cooperación, en la igualdad y en la responsabilidad social. Por otra, se encontraba el currículum recibido por los estudiantes, que revelaba patrones de discriminación en función del género, de la raza, de la clase social, de la personalidad y de la habilidad (Bain, 1985, 1990).

Los estudios de Placek (1983, p. 49) sobre el pensamiento del profesorado de educación física, indicaban que el éxito en su enseñanza consistía en «mantener ocupados, felices y contentos a los estudiantes». Es decir, que lo más importante para los docentes consistía en el disfrute y en la participación del alumnado, así como en evitar problemas de comportamiento en las clases, y muy por encima de la relevancia concedida al contenido. En otras investigaciones simbólicas, las clases se caracterizaban «por las situaciones embarazosas, por la humillación pública, por falta de confianza, por expectativas irreales, por actividades rígidas irrelevantes, por incomodidad, por ejecución forzada de movimientos cuando el estudiante se siente incompetente, y por sentimientos de vulnerabilidad» (Kollen, 1983, p. 87). En estas clases, como en las de otros lugares, el deporte jugaba un papel central en la enseñanza de la asignatura. Así, por ejemplo, Sparkes (1988, p. 160) se refería a la «perspectiva deportiva» para caracterizar la manera dominante de enfocar la educación física en la escuela del Reino Unido en la que estudió la introducción de ideas innovadoras. Dicha perspectiva se preocupaba por el desarrollo de habilidades físicas, y por el rendimiento de los alumnos más capaces para crear exitosos equipos deportivos escolares. En cambio, la «perspectiva idealista» o innovadora era minoritaria, aunque pretendiera ser igualitaria y estar preocupada por el desarrollo personal y social.

Otro estudio interpretativo, realizado en el Reino Unido por Carroll (1986), se ocupó del proceso de etiquetado con el que se calificaba, mediante «motes», al alumnado. El autor recogió cuatro nombres básicos con los que el profesorado identificaba a los estudiantes: los atletas, los problemáticos, los perezosos y los entusiastas. A estas cuatro categorías deberíamos añadir otra, la de los «sin nombre» o

«alumnos grises», que aparecen en su estudio con características poco definidas. Como señala más tarde en el mismo trabajo, el etiquetado es un proceso complejo que utilizan muy a menudo los profesores para evaluar a sus alumnos. Implica una clara identificación y un estatus de los estudiantes afectados, y sus consecuencias son tanto negativas como positivas.

Tal como puede observarse, las investigaciones interpretativas han contribuido a comprender en profundidad el currículum oculto de la educación física; sin embargo, conciben las clases como si fueran mundos aislados. Para explicar los aprendizajes ocultos también es necesario conocer las relaciones que mantiene la escuela con la sociedad, porque están íntimamente relacionados con otras formas sociales de entender el mundo (Kirk, 1990). Esto es lo que pretenden los estudios realizados desde posiciones teóricas sociocríticas, si bien, como señala Fernández Balboa (1993), no deberían limitarse a la mera comprensión de los aprendizajes ocultos, sino que tendrían que promover, así mismo, el cambio de creencias y de conductas opresoras.

Uno de los primeros trabajos que estableció vinculaciones entre la educación física y otros aspectos sociales más amplios, fue el estudio de casos de Griffin (1985a) sobre los factores contextuales que afectaron a la asignatura en una escuela urbana multirracial de Estados Unidos. La autora encontró estereotipos raciales del profesorado blanco hacia los alumnos negros e hispanos, si bien enfatizó igualmente la falta de apoyo de la administración escolar y de las oficinas centrales de política educativa. A pesar de intentar atender las diferencias culturales, raciales y de género de los estudiantes, los profesores se vieron superados por la diversidad existente en sus clases. Ante una influencia tan negativa de los factores contextuales, Griffin (1985a, p. 165) sugirió que, «si existe una esperanza real de cambio, no se basa en descubrir el correcto objeto pedagógico, sino en actuar sobre el correcto objeto político». Otras investigaciones realizadas en el Reino Unido han puesto de manifiesto que existe falta de comprensión cultural del profesorado hacia los alumnos asiáticos, y grandes diferencias en la participación en las actividades físicas en función del género. Así mismo, se percataron de los problemas relacionados con la vestimenta y con las duchas entre las alumnas, derivados de sus creencias religiosas y de sus tradiciones culturales (Carrington y Williams, 1988; Carroll y Hollinshead, 1993).

En cuanto a algunos estudios sociocríticos, se han dirigido al estudio de las ideologías y de los discursos. Por una parte, las ideologías

o los sistemas de creencias y de prácticas sociales producen una visión limitante de la educación física, y enmascaran los privilegios de unos grupos sobre otros. Por otra, los discursos o los significados presentes en cualquier forma de lenguaje verbal, escrito o icónico, pueden ejercer una función ideológica cuando aparecen como normales y como incuestionables, construyendo regímenes de verdad (Kirk, 1992). Así, por ejemplo, Colquhoun (1990) ilustra acerca de cómo las creencias que giran alrededor de la metáfora del cuerpo-máquina, de la disciplina, del esfuerzo individual, del control corporal y de otras conductas diarias, conforman la ideología del salutismo en los programas de educación física relacionados con la salud de las escuelas australianas. En un estudio español sobre la representación social del cuerpo y de la salud en un grupo de futuros profesionales de educación física, se puso de relieve la ideología de la forma corporal (Devís, Perdiguero, Silvestre y Peiró, 1994). Esta ideología se concretó en representaciones diferenciadas del cuerpo según el género, es decir, en un cuerpo atlético para hombres supuestamente sanos, y en un cuerpo algo más delgado para mujeres supuestamente sanas.

3. EL GÉNERO Y LA SEXUALIDAD EN EL CURRÍCULUM OCULTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Como hemos visto en el apartado anterior, el género ha estado presente en muchos de los estudios del currículum oculto de la educación física desde sus inicios. Sin embargo, no fue objeto de atención preferente o específica hasta más tarde, enfatizando las desigualdades de género en las escuelas. La introducción de la coeducación en las escuelas de muchos países, y el surgimiento del feminismo y del postestructuralismo, contribuyeron, desde finales de 1970, a situar el género en el centro de los análisis del currículum oculto.

Los primeros trabajos sobre la educación física se ocuparon de la influencia de las clases mixtas en las interacciones entre los estudiantes y en su aprendizaje. Uno de los estudios más importantes acerca de este tema es la serie etnográfica realizada por Griffin (1983, 1984, 1985b, 1985c) en una escuela de secundaria de Estados Unidos. En dicha serie la autora mostró que las interacciones entre las chicas eran de tipo cooperativo, privado y verbal, mientras que las de los chicos tendían a ser de carácter físico y combativo, acompañadas de payasadas. Apenas había interacciones entre chicas y chicos, y las acciones de estos

últimos eran especialmente agresivas. No obstante, había algunas chicas altamente habilidosas, que presentaban resistencias a la dominación de los chicos en las clases.

Como resultado de los estudios anteriores, Griffin (1989) consideró que el género es el agente socializador más importante en las clases de educación física, y que para cambiar la situación descrita debería modificarse la concepción tradicional de género que tienen los profesores. Conclusiones similares respecto a las interacciones entre los estudiantes se obtuvieron una década más tarde, gracias al trabajo realizado por las norteamericanas Chepyator-Thomson y Ennis (1997). Estas autoras también observaron que las estudiantes que resisten el dominio de los chicos ejercen comportamientos de oposición, tales como objeciones a la formación de equipos por parte del profesorado, y reparos a los juegos desequilibrados.

En un reciente estudio español realizado por Vázquez y otros (2000), en el que se combinaban distintos instrumentos, se observó que los profesores atienden más a los chicos que a las chicas, tanto por razones de control como de enseñanza (preguntas, conocimiento de los resultados y refuerzos). Igualmente, se constataron las diferencias entre lo que piensan el profesorado y los alumnos, por una parte, y las disparidades entre lo que dicen unos y otros y lo que hacen en las clases. Así mismo, se observó una oferta mayor de actividades que por tradición se consideran masculinas, provocando una disminución en la participación de las chicas en las aulas. Esta cuestión está en sintonía con los resultados de investigaciones realizadas en lugares diferentes y desde distintas posiciones teóricas, ya que la existencia de clases o de grupos mixtos no implica de por sí que sean coeducativos, pues la igualdad de acceso significa, muy a menudo, ingreso igual a la versión masculina de la educación física (Evans y otros, 1987; Nilges, 1998; Scraton, 1993; Wright y King, 1991).

Con posterioridad, el examen de las ideologías de género comenzó a ser más sensible a las identidades tanto femeninas como masculinas que se promueven en las escuelas. Así, por ejemplo, el estudio de casos de Scraton (1986, 1987, 1992), en el Reino Unido, reveló que las ideologías de la feminidad están muy enraizadas en las clases de educación física, en concreto a través de las imágenes estereotipadas de capacidad, de corporalidad, de maternidad y de sexualidad atribuidas a las chicas. En el trabajo de Chepyator-Thomson y Ennis (1997) también se indicó que los alumnos estadounidenses de

secundaria reproducen formas tradicionalmente dominantes de masculinidad y de feminidad a la hora de seleccionar y de participar en actividades físicas. Estas formas de identidad de género se convierten en ideologías dominantes en el momento en el que son asumidas por aquellas personas que sufren sus injustas consecuencias, conociéndose con los nombres de «masculinidad y de feminidad hegemónicas».

Los estudios realizados en Australia por Wright (1990) y Wright y King (1991) sobre el discurso presente en las clases, son una muestra del predominio de las identidades hegemónicas de género en la educación física. El análisis del lenguaje y el de las interacciones entre el profesorado y los estudiantes, resaltaron el individualismo, la agresión, la rudeza, la competición y el logro en los chicos, mientras que en las chicas se imponía la apariencia, la buena educación y la intimidad. Ante esta situación, las autoras concluyeron que a las chicas se las desanimaba a participar, y que se las incapacitaba en las clases de educación física. En trabajos posteriores, Wright (1995, 1997) reveló que el lenguaje de los profesores asociaba a los chicos con la habilidad, con la rudeza y con la perseverancia, mientras que a las chicas las asociaba con un déficit en dichas cualidades.

Otras investigaciones australianas indican que ciertos deportes practicados en la escuela, como pueden ser el fútbol y el rugby, funcionan como epítomes de la masculinidad hegemónica. Renold (1997) señaló que los niños de primaria que no muestran una masculinidad hegemónica en los recreos, renegocian su identidad de género con una exclusión y con una subordinación de atributos considerados como femeninos. Dos niños que se mantuvieron apartados del discurso dominante del fútbol, fueron objeto de abusos y de degradaciones por parte de sus compañeros. En un equipo de rugby de una escuela australiana de elite, Light y Kirk (2000) mostraron cómo se adaptan los participantes a la masculinidad hegemónica, para mantener los ideales de dominio, de competitividad, de rudeza y de autocontrol.

Muy a menudo, las ideologías de género se relacionan con otras relativas a la identidad sexual, tal como ya se ha insinuado. En este sentido, conviene señalar que las ideologías sexuales tienen lugar en el contexto de las relaciones de género, y de ahí sus vinculaciones. En el ámbito de la educación física, algunos estudios han identificado el (hetero)sexismo y la homofobia en las clases, es decir, la ideología que considera a la heterosexualidad como la forma normal de todas las relaciones sexuales y sociales, y la ideología ligada al miedo irracional o a la intolerancia a la

homosexualidad. Así, v. gr., Scraton (1992) ya señalaba que, en el Reino Unido, y en las clases dirigidas sólo a las chicas, se reforzaba un ideal femenino de sexualidad alrededor de la apariencia física que resultaba agradable a los hombres. Además, para ellos, se enfatizaba la heterosexualidad en sus conductas para evitar que fueran tratadas con los calificativos de «marimachos» y de «lesbianas» asociados a las chicas que les gustaban o que destacaban en las clases. Estas dos etiquetas parecían y todavía parecen actuar como inhibidoras de la participación de las mujeres en la educación física y en el deporte, limitando su libertad sexual y deportiva (Flintoff, 1994; Griffin, 1998). En otros estudios se ha identificado la hiperfeminidad en las chicas para manifestar de manera abierta su (hetero)sexualidad, mediante una exagerada forma «femenina» de vestir (Clarke, 1998). En el caso de los chicos, la etiqueta amenazante es la de «nena», lo que provoca el autocontrol para evitar comportamientos asociados con tal nombre. De lo contrario, se entiende como una debilidad femenina y/o como una falta o una negación de su masculinidad por parte de sus iguales (Clarke, 2002; Flintoff, 1994).

En el estudio de Morrow y Gill (2003), se muestra que la mayor parte de los profesores y de los alumnos estadounidenses encuestados ha sido testigo de comportamientos homófobos y heterosexistas, y que los estudiantes gays y las lesbianas han experimentado en persona conductas homófobas. Estas experiencias también se han encontrado entre el profesorado homosexual y bisexual de educación física, tal como señalan distintos trabajos anglosajones que se han ocupado de sus vidas personales y profesionales (Clarke, 1997; Sparkes, 1994, 1997; Squires y Sparkes, 1996; Sykes, 2001; Woods, 1992). En dichas investigaciones se describe la manera en la que la cultura del heterosexismo y de la homofobia condicionan las relaciones con sus estudiantes y con sus colegas de trabajo. También dan cuenta de la inversión emocional asociada al desarrollo de estrategias que les ayuden a sobrevivir en la escuela, contexto en el que se sienten siempre controlados y bajo sospecha. La «heterosexualidad obligatoria» que experimentan en las escuelas les obliga a mantener relegada su identidad sexual a la vida privada, anulando su derecho para actuar en libertad en el ámbito público. En tales ambientes, muchas personas homosexuales y bisexuales todavía sienten la necesidad de esconder sus identidades sexuales, mientras que unas pocas se sienten orgullosas de hacérselas visibles a los demás, debido a las implicaciones políticas de sus decisiones personales.

4. COMENTARIOS FINALES: DE LA INVESTIGACIÓN A LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

Una vez presentados algunos aspectos sobre el género y la sexualidad que permanecían ocultos en la educación física, procedentes sobre todo de los países anglosajones, convendría conocer qué ocurre en nuestros respectivos contextos culturales, porque es muy probable que se den situaciones similares (o diferentes), y que se reproduzcan ideologías semejantes a las que se producen en el ámbito anglosajón. Cuando fueren identificadas y definidas, estaríamos en disposición de pensar en las posibles propuestas pedagógicas para nuestras escuelas. Somos conscientes de que esta tarea no resulta fácil, y, por ello, propondríamos una estrategia de acción en tres fases interrelacionadas, tal como Talbot (1990) la presentó para buscar la igualdad de género: hacer visible lo que permanece oculto; buscar la legitimidad que considere importantes los asuntos de interés; y desarrollar propuestas de acción pedagógica.

Hacer visible lo que se encuentra oculto resulta fundamental para elevar a la conciencia colectiva, especialmente a la de la comunidad educativa, las discriminaciones y los problemas ligados al género y a la sexualidad en las clases de educación física. En esto puede jugar un papel primordial la investigación, porque descubre dichos temas a la luz pública, porque identifica problemas, y porque difunde sus resultados entre la comunidad implicada. En cambio, la investigación existente sobre el género, tanto en lengua española como portuguesa, es poca y resulta de difícil acceso, a pesar de que existen algunos análisis de las tesis y de las publicaciones sobre el tema (Júnior, 2003), o estudios concretos (González Pascual, 2005; Vázquez y otros, 2000). Respecto a la sexualidad la situación todavía es peor, puesto que la ausencia de escritos, ya sean estos de investigación o de divulgación sobre la educación física, es más que evidente (Barbero, 2003). Por lo tanto, se necesita mucha investigación que se refiera a dichos temas, y desde posiciones teóricas y desde perspectivas metodológicas diversas. La comunidad iberoamericana de la educación física se encuentra, pues, ante el reto de cubrir tal laguna, con el propósito final de mejorar el desarrollo curricular de la educación física escolar.

No obstante, la visibilidad debe ir acompañada de la legitimidad, para conseguir que el género y la sexualidad se consideren temas importantes sobre los que hay que investigar y trabajar dentro y fuera de la escuela. Esto se conseguirá implicando a las personas que, a distintos niveles y en diferentes lugares, poseen el poder suficiente para plantear

esas cuestiones y para influir en sus contextos particulares. En dicha situación se encuentran, entre otras, las clases política e intelectual, y las comunidades científica y educativa. Como integrantes de las dos últimas, consideramos especialmente destacado el papel que puede llegar a jugar la formación del profesorado en el proceso de legitimación. De ahí que resulte necesario incluir, más allá de la simple acción testimonial, los temas de género y de sexualidad en los programas universitarios de educación física y de ciencias de la actividad física y el deporte, que sirven para formar a los futuros profesionales. Ese hecho implica, en sí mismo, todo un proceso de cambio, puesto que en sus aulas también se reproducen las culturas de género y de sexualidad dominantes, tal como recoge la literatura específica sobre la materia (por ejemplo, Dewar, 1990; Flintoff, 1993, 1994; Hernández y otros, 1996).

Aún así, el gran reto se sitúa a niveles escolar y universitario, con la elaboración y el desarrollo de acciones pedagógicas alternativas que se encuentren en sintonía con los resultados de las investigaciones, y de los problemas sociales emergentes sobre género y sobre sexualidad. En ese sentido, el profesorado debería hacerse algunas preguntas, tales como: ¿nuestras actuaciones profesionales discriminan y tratan injustamente a los alumnos o a las alumnas que poseen distintas identidades de género o de sexualidad a las socialmente dominantes?; ¿qué tipos de feminidades y de masculinidades debemos ayudar a (re)construir?, o, más concretamente, ¿qué tipo de masculinidades debemos ayudar a (re)construir en sociedades en las que existe un alto grado de agresiones contra las mujeres? Llegados a dicho punto, conviene recordar que las identidades de género y de sexualidad no son productos estables o acabados, sino más bien constructos mutables y volátiles, relaciones sociales contradictorias que se van cumpliendo conforme se van realizando, o procesos en constante tensión entre la afirmación y la negación de la identidad (Butler, 2001).

Pero, además de estas preguntas, los profesores necesitan algún tipo de orientación o de ejemplo que pueda ayudarles a replantear su enseñanza. Aunque se han propuesto algunas estrategias específicas (por ejemplo, Griffin y Genasci, 1990), consideramos que la investigación curricular y evaluadora dirigida a proyectos de cambio sobre género y sexualidad vuelve a ser aquí de gran ayuda, si bien dicho tipo de investigación sea considerablemente menor que la dirigida a desvelar problemas o aspectos ocultos. Por ello, queremos terminar presentando, de manera sucinta, el desarrollo de dos iniciativas curriculares que pueden servir de ejemplo y de ayuda a quienes busquen orientaciones

para abordar los problemas de género y de sexualidad en sus contextos particulares. Una se dirige al género y a las relaciones de género en el contexto escolar de la educación física, y la otra a la sexualidad y a las experiencias académicas de aprendizaje en un centro de formación de futuros profesores y profesoras.

La primera se refiere a una innovación curricular sobre el deporte, denominada «Deporte para la Paz», que se dirige a aumentar la participación de las chicas adolescentes en varias escuelas de secundaria de los Estados Unidos, y que está liderada por Ennis (1999). Esta iniciativa implica a las escuelas, a la comunidad y a grupos universitarios, para desarrollar el currículum de la educación física en contextos en los que se margina a las chicas, debido a la cultura masculina dominante. Los resultados indican la existencia de unas mejoras en el ambiente deportivo de las chicas, al aumentar el disfrute y la percepción del éxito, la cooperación entre chicos y chicas, y las actitudes positivas de ellos hacia ellas.

Estas mejoras las consiguen mediante un proyecto curricular, en el que se asigna como entrenadores a los alumnos y a las alumnas más aventajados (se les reconoce y se les respeta el conocimiento que poseen del deporte), y en el que se enseñan, tanto al profesorado como a estos entrenadores, estrategias de resolución de conflictos y de respeto a los participantes para elevar sus percepciones de éxito. Se establecen rotaciones para que todos los alumnos pasen por distintas posiciones de juego; se asignan a los estudiantes más hábiles tareas de ayuda a los menos diestros; a estos últimos también se les adjudican responsabilidades organizativas y de apoyo general fuera del juego, y el profesorado supervisa el desarrollo de todo el proyecto. Aunque se mejora la colaboración, y aunque la participación y el proyecto se perciben como propios del alumnado, Ennis reconoce que no se llega a alcanzar una igualdad de participación entre chicos y chicas. Sin embargo, lo considera como un paso importante en la implicación femenina en el deporte, cuyo contenido es tradicionalmente más limitante y alienante para las chicas.

La segunda iniciativa corresponde a la estrategia pedagógica utilizada por Sparkes (1997), en el Reino Unido, para facilitar la toma de conciencia, entre sus estudiantes universitarios de educación física, de lo que significaba ser un profesor gay. Ante la ausencia de literatura sobre profesores homosexuales de educación física (la había de profesoras), el autor elaboró una etnografía-ficción a partir de sus propias experiencias como jugador de rugby y como estudiante universitario, así como del

conocimiento que tenía sobre la discriminación sufrida por amigos gays. De esta manera pudo tratar aspectos de identidad sexual con sus estudiantes, especialmente los que se refieren a dificultades personales y profesionales, y temas sobre el malestar emocional que se causa por la homofobia y el heterosexismo dominantes.

Conocer con más detalle estas y otras iniciativas puede ayudarnos a investigar sobre el género y la sexualidad en nuestros propios contextos, tanto de formación del profesorado como en la enseñanza no universitaria, e ir, de esa manera, desvelando las ideologías y las desigualdades que se producen en nuestro ámbito cultural cercano.

BIBLIOGRAFÍA

BAIN, L. L. (1990): «A Critical Analysis of the Hidden Curriculum in Physical Education», en David Kirk y Richard Tinning (eds.): *Physical Education, Curriculum and Culture: Critical Issues in the Contemporary Crisis*, pp. 23-42, Londres, Falmer Press.

— (1985): «The Hidden Curriculum re-Examined», en *Quest*, 37, pp. 145-153.

BARBERO, J. I. (2003): «La educación física y el deporte como dispositivos normalizadores de la heterosexualidad», en O. Guasch y O. Viñuales (eds.): *Sexualidades: diversidad y control social*, pp. 355-377, Barcelona, Bellaterra.

BUTLER, J. (2001): *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Paidós.

CARRINGTON, B., y WILLIAMS, T. (1988): «Patriarchy and Ethnicity: the Link Between School Physical Education and Community Leisure Activities», en John Evans (ed.): *Teachers, Teaching and Control in Physical Education*, pp. 83-96, Londres, Falmer Press.

CARROLL, B. (1986): «Whats in a Name "Pupils" Identity in Physical Education», en *Physical Education Review*, 9, 1, pp. 19-27.

CARROLL, B., y HOLLINSHEAD, G. (1993): «Equal Opportunities: Race and Gender in Physical Education: A Case Study», en John Evans (ed.): *Equality, Education and Physical Education*, pp. 154-169, Londres, Falmer Press.

CHEPYATOR-THOMSON, J. R., y ENNIS, C. D. (1997): «Reproduction and Resistance to the Culture of Femininity and Masculinity in Secondary School Physical Education», en *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 1, pp. 89-99.

CLARKE, G. (2002): «Difference Matters: Sexuality and Physical Education», en Dawn Penney (ed.): *Gender and Physical Education: Contemporary Issues and Future Directions*, pp. 41-56, Londres, Routledge.

— (1998): «Queering the Pitch and Coming Out to Play: Lesbians in Physical Education and Sport», en *Sport, Education and Society*, 3, 2, pp. 145-160.

— (1997): «Playing a Part: The Lives of Lesbian Physical Education Teachers», en Gill Clarke y Barbara Humberstone (eds.): *Researching Women and Sport*, pp. 36-49, Londres, Macmillan.

COLQUHOUN, D. (1990): «Images of Healthism in Health-based Physical Education», en David Kirk y Richard Tinning (eds.): *Physical Education, Curriculum and Culture*, pp. 225-251, Londres, Falmer Press.

DEVÍS, J.; PERDIGUERO, E.; SILVESTRE, A., y PEIRÓ, C. (1994): «La representación social del cuerpo en un grupo de estudiantes de educación física», en Antonio Clemente, Gonzalo Musitu y Melchor Gutiérrez (eds.): *Intervención educativa y desarrollo humano*, pp. 147-155, Valencia, Set i Set Ediciones.

DEVÍS-DEVÍS, J., y SPARKES, A. C. (1999): «Burning the Book: A Biographical Study of a Pedagogically Inspired Identity Crisis in Physical Education», en *European Physical Education Review*, 5, pp. 135-152.

DEWAR, A. (1990): «Opression and Privilege in Physical Education: Struggles in the Negotiation of Gender in a University Programme», en David Kirk y Richard Tinning (eds.): *Physical Education, Curriculum and Culture: Critical Issues in the Contemporary Crisis*, pp. 67-99, Londres, Falmer Press.

ENNIS, C. D. (1999): «Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls», en *Sport, Education and Society*, 4, 1, pp. 31-50.

EVANS, J.; LOPEZ, S.; DUNCAN, M., y EVANS, M. (1987): «Some Thoughts on the Political and Pedagogical Implications of Mixed Sex Grouping in Physical Education», en *British Educational Research Journal*, 13, 1, pp. 59-71.

FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (1993): «Sociocultural Characteristics of the Hidden Curriculum in Physical Education», en *Quest*, 45, pp. 230-254.

FLINTOFF, A. (1994): «Sexism and Homophobia in Physical Education: The Challenge for Teacher Education», en *Physical Education Review*, 17, 2, pp. 97-105.

— (1993): «Gender, Physical Education and Initial Teacher Education», en John Evans (ed.): *Equality, Education and Physical Education*, pp. 184-204, Londres, Falmer Press.

GEORGE, L., y KIRK, D. (1988): «Limits of Change in Physical Education: Ideologies, Teachers and the Experience of Physical Activity», en John Evans (ed.): *Teachers, Teaching and Control in Physical Education*, pp. 145-155, Londres, Falmer Press.

GONZÁLEZ PASCUAL, M. (2005): «¿Tienen sexo los contenidos de la educación física escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de secundaria», en *Revista Internacional de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18, <hhtp://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/artsexismo8.htm>.

GRIFFIN, P. S. (1998): *Strong Women, Deep Closets: Lesbians and Homophobia in Sports,* Champaign, Human Kinetics.

— (1990): «Addressing Homophobia in Physical Education: Responsibilities for Teachers and Researchers», en Michael A. Messner y Don F. Sabo (eds.): *Sport, Men and the Gender Order. Critical Feminist Perspectives*, pp. 211-221, Champaign, Human Kinetics

— (1989): «Gender as a Socializing Agent in Physical Education», en Thomas J. Templin y Paul G. Schempp (eds.): *Socialization into Physical Education. Learning to Teach*, pp. 219-233, Indianapolis, Benchmark Press.

— (1985a): «Teaching in an Urban, Multiracial Physical Education Program: the Power of Context», en *Quest*, 37, pp. 154-165.

— (1985b): «"Boys" Participation Styles in a Middle School Physical Education Team Sports Unit», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, pp. 100-110.

— (1985c): «"Teachers" Perceptions of and Responses to Sex Equity Problems in a Middle School Physical Education Program», en *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, pp. 103-110.

— (1984): «"Girls" Participation Patterns in a Middle School Team Sports Unit», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, pp. 30-38.

— (1983): «"Gymnastics a Girls Thing": Students Participation and Interaction Patterns in a Middle School Gymnastics Unit», en Thomas J. Templin y Janice K. Olson (eds.): *Teaching in PhysicalEducation*, pp. 71-75, Champaign: Human Kinetics.

HERNÁNDEZ, A.; CORTÉS, N.; RODRÍGUEZ, H.; MENÉNDEZ, M., y BARBERO, J. I. (1996): «La formación del profesorado de educación física. El género como factor diferenciador», en Ricardo Sánchez (ed.): *Los retos de las ciencias sociales aplicadas al deporte*, pp.161-169, Pamplona, AEISAD.

HICKEY, C. y FITZCLARENCE, L. (1999): «Educating Boys in Sport and Physical Education: Using Narrative Methods to Develop Pedagogies of Responsibility», en *Sport, Education and Society*, 4, pp. 51-62.

JÚNIOR, A. (2003): *Educação física e gênero. Olhares em cena*, São Luís, UFMA/CORSUP.

KIRK, D. (1992): «Physical Education, Discourse, and Ideology: Bringing the Hidden Curriculum into View», en *Quest,* 44, pp. 35-56.

— (1990): *Educación física y curriculum*, Valencia, Universidad de Valencia.

KOLLEN, P. P. (1983): «Fragmentation and Integration in Human Movement», en Thomas J. Templin y Janice K. Olson (eds.): *Teaching in Physical Education*, pp. 86-93, Champaign, Human Kinetics.

LIGHT, R., y KIRK, D. (2000): «High School Rugby, the Body and the Reproduction of Hegemonic Masculinity», en *Sport, Education and Society*, 5, 2, pp. 163-176.

MARTINEK, T. J. (1983): «Creating Golem and Galatea Effects During Physical Education Instruction: A Social Psychological Perspective», en Thomas J. Templin y Janice K. Olson (eds.): *Teaching in Physical Education*, pp. 59-70, Champaign, Human Kinetics.

MORROW, R. G., y GILL, D. (2003): «Perceptions of Homophobia and Heterosexism in Physical Education», en *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 2, pp. 205-214.

NILGES, L. M. (1998): «I Though Only Fairy Tales had Supernatural Power: A Radical Feminist Analysis of Title IX in Physical Education», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, pp. 172-194.

PLACEK, J. H. (1983): «Conceptions of Success in Teaching: Busy, Happy and Good?», en Thomas J. Templin y Janice K. Olson (eds.): *Teaching in Physical Education*, pp. 46-56, Champaign, Human Kinetics.

RENOLD, E. (1997): «All they "ve Got on Their Brains is Football". Sport, Masculinity and the Gendered Practice of the Playground Relations», en *Sport, Education and Society*, 2, 1, pp. 5-23.

SCRATON, S. (1993): «Equality, Coeducation and Physical Education in Secondary Schooling», en John Evans (ed.): *Equality, Education and Physical Education*, pp. 139-153, Londres, Falmer Press.

— (1992): *Shaping up to Humanhood. Gender and Girls Physical Education*, Milton Keynes, Open University Press.

— (1987): «Boys Muscle in Where Angels Fear to Tread-Girls Subcultures and Physical Activities», en J. Horn; D. Jary, y A. Thomlison (eds.): *Sport, Leisure and Social Relations*, pp. 160-186, Londres, Routledge y Keagan Paul.

— (1986): «Images of Femininity and the Teaching of Girls Physical Education», en J. Evans (ed.): *Physical Education, Sport and Schooling. Studies in the Sociology of Physical Education*, pp.71-94, Londres, Falmer Press.

SYKES, H. (1998): «Turning the Closets Inside/out: Towards a Queer-feminist Theory in Women Physical Education», en *Sociology of Sport Journal*, 15, pp. 154-173.

SKELTON, C. (2000): «"A Passion for Football": Dominant Masculinities and Primary Schooling», en *Sport, Education and Society*, 5, 1, pp. 5-18.

SPARKES, A. C. (1997): «Ethnographic Fiction and Representing the Absent Other», en *Sport, Education and Society*, 2, 1, pp. 25-40.

— (1994): «Self, Silence, and Invisibility as a Beginning Teacher: A Life History of Lesbian Experience», en *British Journal of Sociology of Education*, 15, 1, pp. 93-118.

— (1988): «The Micropolitics of Innovation in the Physical Education Curriculum», en John Evans (ed.): *Teachers, Teaching and Control in Physical Education*, pp. 157-177, Londres, Falmer Press.

SQUIRES, S., y SPARKES, A. C. (1996): «Circles of Silence: Sexual Identity in Physical Education and Sport», en *Sport, Education and Society,* 1, 1, pp. 77-101.

TALBOT, M. (1990): «Equal Opportunities and Physical Education», en Neil Armstrong (ed.): *New Directions in Physical Education 1* ., pp. 101-120, Leeds, Human Kinetics.

VÁZQUEZ, B.; FERNÁNDEZ, E.; FERRO, S.; LEARRETA, B., y VIEJO, J. (2000): *Educación física y género*, Madrid, Gymnos.

WOODS, S. E. (1992): «Describing the Experience of Lesbian Physical Educators: A Phenomenological Study», en A. Sparkes (ed.): *Research in Physical Education and Sport. Exploring Alternative Visions*, pp. 90-117, Londres, Falmer Press.

WRIGHT, J. (1997): «The Construction of Gendered Contexts in Single Sex and co-Educational physical Education Lessons», en *Sport, Education and Society*, 2, 1, pp. 55-72.

— (1995): «A Feminist Poststructuralist Methodology for the Study of Gender Construction in Physical Education: Description of Study», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, pp. 1-24.

— (1990): «"Remember those Skirts!": the Constitution of Gender in Physical Education», en Sheila Scraton (ed.): *Gender and Physical Education*, pp. 63-77, Deakin, Deakin Unversity Press.

WRIGHT, J., y KING, R. C. (1991): «"I say what I mean", said Alice: An Analysis of Gendered Discourse in Physical Education», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, pp. 210-225.

Publicación 2.

Fuentes, J., Devís, J. y Sparkes, A. C. (2005a). Voces transgenéricas silenciadas y relatos ficticios en Educación Física y Deporte. En F. Ruiz, R. J. Carrillo, A. Alós, F. Rueda, A. B. Lucena (Coords.). *Educación física y deporte escolar. Actas del VI Congreso Internacional*, pp. 73-78, Gymnos, Córdoba.

VOCES TRANSGENÉRICAS SILENCIADAS Y RELATOS FICTICIOS EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE

Jorge Fuentes Miguel[1] (*)
José Devís Devís (*)
Andrew C. Sparkes (**)
(*) Universitat de València, (España)
(**) University of Exeter, (Reino Unido)

> "En situaciones extremas, la literatura sale a presión, como por la grieta de una tubería reventada" (Millás, 2001:279).

INTRODUCCIÓN

Aunque algunas mujeres deportistas europeas cambiaron sus nombres por otros de varón durante la década de 1930, presuntamente incluyendo transformaciones corporales (Meyerowitz, 1998), en la actualidad y dentro del ámbito de la educación física (EF) y el deporte, el tema de las identidades transexuales es invisible. Las más prestigiosas publicaciones y revistas académicas no recogen trabajos sobre las experiencias de personas que 'han nacido en un cuerpo equivocado' (Bolin, 1997; Cromwell, 1999). Una excepción lo constituye el estudio de Birrell y Cole (1990) sobre Renée Richards, una mujer transexual (antes un hombre) en el circuito profesional de tenis femenino. Pero, a pesar de ello, no hay lecturas, reflexiones y diálogos que narren sus experiencias, aunque aparezca como un tema de investigación inscrito en el desarrollo de las teorías feministas de la era postmoderna y de los estudios del cuerpo dentro de la sociología del deporte (Birrel, 2000; Cole, 2000). Irónicamente, esta laguna narrativa respecto a las identidades transexuales corre paralela al 'momento narrativo' que señala Denzin (2001) para las ciencias sociales, caracterizado por nuevas formas de escritura y representación en investigación cualitativa.

En este contexto, localizamos nuestro interés en la escritura y los relatos ficticios como un método de investigación para obtener conocimiento sobre quienes están 'ausentes' en el ámbito de la EF y el deporte, en este caso, las y los transexuales. Para ello, presentamos un fragmento de relato ficticio elaborado por Lewins (1995) sobre las experiencias educativas de Michael

[1] Unidad de Investigación de Teoría y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte. Facultat de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport. Universitat de València. C/ Gascó Oliag, 3, 46010, Valencia. Telf. 963864351. E-mail: juanfuen@alumni.uv.es

(después Miranda), una mujer transexual. Finalmente, proponemos la elaboración y la lectura de relatos ficticios, como un proceso generador de conocimiento que permite pensar y comprender mundos y vidas ignoradas en la investigación en EF y deporte.

REPRESENTACIONES FICTICIAS

Distintas formas ficticias de representación son utilizadas dentro de las ciencias sociales, y del ámbito de la EF y el deporte (Sparkes, 2002). Algunas de estas formas son empleadas para proteger a quienes participan y colaboran en una investigación, sobre todo cuando son personas vulnerables. Nos referimos a determinadas cuestiones éticas como, por ejemplo, la utilización de un pseudónimo para salvaguardar la identidad de una persona, el cambio de detalles que no son esenciales en el relato o datos y ubicaciones geográficas.

Hay quienes construyen breves relatos de ficción para mostrar los hallazgos investigados, intentando superar las limitaciones que se dan en los 'tradicionales' modos de escribir los informes de investigación. La ficción permite retratar mejor un tema concreto, por ejemplo, los aspectos emocionales y subjetivos de las experiencias vividas por quienes participan en la investigación. Quienes leen pueden también implicarse emocionalmente en el relato y establecer una estrecha relación con los hallazgos. El uso de estas narraciones también supone ampliar las audiencias de la investigación, ya que la lectura es mucho más agradable y fluida comparada con otros tipos de escritura académica especializada. Al mismo tiempo, el proceso de producción de ficciones puede convertirse en una herramienta para quien investiga, ya que permite abordar los datos desde otra perspectiva y también reestructurarlos.

En otras ocasiones, se elabora una ficción después de haber estado en el campo un tiempo considerable desarrollando un estudio etnográfico a fin de reflejar mejor las voces, emociones y subjetividades de quienes participan en la investigación, y la manera en que dan sentido a sus vidas. Esto es lo que se conoce como ficción etnográfica. Un ejemplo de este tipo de ficción es el trabajo de Sparkes (1997) sobre las experiencias de un profesor de educación física gay (1). Basándose en sus propias experiencias como jugador de rugby y estudiante de EF, lecturas de periódicos y libros sobre profesoras de EF lesbianas y su conocimiento sobre la discriminación mostrada por amigos gays, retrata la historia de Alexander para confrontar la homofobia y el heterosexismo. Lo escribió para crear vínculos entre las experiencias deportivas de sus estudiantes y las lecturas del curso que impartía en su universidad. Pero como él mismo declara, el objetivo puede ser el simple "deseo de hacerlo" (Sparkes, 2002:153).

EL RELATO DE MIRANDA

La primera vez que nos encontramos con el libro de Lewins (1995), *Transsexualism in society*, durante un trabajo de investigación (Fuentes, 2003), Miranda, uno de sus personajes, cautivó nuestra atención. El libro es un informe sociológico sobre el transexualismo en Australia, y surgió como resultado de la sugerencia que le hizo su hija Nicole, una mujer transexual, con el fin de contribuir a la comprensión del mundo transexual y las transexualidades. Como el autor señala en el prefacio: "Este estudio comenzó realmente cuando mi, entonces hijo, anunció que quería vivir como una mujer" (Lewins, 1995).

Durante todo el capítulo tercero, Lewins cuenta la historia de Miranda en tercera persona del singular, dividiéndola en cinco apartados: "Miranda", "El crecimiento", "Pubertad y adolescencia", "Etapa adulta, los primeros años" y "La madurez, una nueva dirección". El relato se desarrolla desde su temprana niñez al periodo siguiente de la cirugía de reasignación. El texto nos atrajo por dos motivos principales. El primero de ellos, porque menciona las clases de EF y las experiencias durante la infancia y la adolescencia de Michael (Miranda después de la reasignación), algo inusual dada la laguna teórica en la literatura de EF, lo que nos permitió hacernos algunas preguntas. Y el segundo motivo, porque Lewins decidió producir un breve relato de ficción:

> Mucha gente que haya leído este texto y que de alguna forma conozca a transexuales, habrá reconocido modelos de conducta y situaciones comunes en la vida diaria de estos. Algunos pueden creer que conocen la verdadera identidad de Miranda. A pesar de las coincidencias con cualquier persona, Miranda no es un personaje real. Ella es una construcción de las tendencias y modelos de las vidas de las personas que han contribuido a este estudio. No se puede decir que Miranda es un típico ejemplo de transexual femenino [mujer transexual] (...) La figura de Miranda no capta la variedad de transexuales; aunque al construir ciertos aspectos del perfil de Miranda, sí que saque media entre todas las encuestas realizadas a los sujetos de la investigación. Un ejemplo de esto es la edad media en que ellas empiezan a vivir como mujer por primera vez (Lewins, 1995:67-68).

El hecho de utilizar datos para dar sentido y elaborar esta representación ficticia de una mujer transexual difiere, aunque no con facilidad, de las ficciones creativas. Estas últimas dan más libertad a la imaginación narrativa de quien crea el texto sin tener la necesidad de haber estado en el campo de investigación (Sparkes, 2002). Pero, permítannos presentarles algunos pasajes del relato de Miranda:

(...) Los años de primaria coincidieron con la decadencia de la relación tan confortable que Michael tenía con las niñas. No fue que cambiaron sus sentimientos hacía ellas: fue más producto de la ansiedad que entró en una vida cada vez más compleja. El primer momento de ansiedad fue motivado por un incidente al poco de empezar el colegio. Fue castigado por su profesor por acompañar a las chicas al servicio. La madre de Michael intentó explicarle porque no podían continuar compartiendo el mismo servicio. Miranda todavía recuerda a su madre arrodillándose y diciéndole 'Michael no puedes entrar al servicio de las chicas porque no eres una chica'.

Ese incidente fue el primero de muchos por los que Michael fue castigado por no hacer lo que se esperaba de un chico. Fue apartado de sus amigas y se le recordaba constantemente que él era un niño: 'Los niños no juegan en el patio de las chicas' y 'los niños no pueden sentarse con las niñas en clase'. Decirle constantemente que él era un niño y no una niña cambió la imagen que Michael tenía de un mundo sin distinción de géneros. Se le dijo que los niños tenían pene y que las niñas no. La importancia que los adultos le daban a esta diferencia, no se le había ocurrido a Michael antes. Sabía a lo que se referían cuando enfatizaban la importancia de los genitales, pero hasta ese momento no había pensado mucho en ello. Tener o no tener pene era como tener el pelo largo o corto y realmente no tenía nada que ver con ser "una de las niñas". Los niños eran niños y los términos "niño" y "niña" eran simplemente modos en que los adultos distinguían un grupo de niños de otro. Después de todo, Michael estaba orgulloso de oír a sus propios padres y a los padres de sus amigas decir que él era "una de las niñas" y ahora sabía que los demás lo trataban como a un "niño". La ansiedad y la confusión fueron los vehículos de entrada a un mundo dividido en géneros.

Como el niño que era, Michael no tenía contestación para lo que escuchaba constantemente, que el hecho de tener genitales masculinos y de parecer físicamente un niño significaba que era un niño y no una niña. La certeza de sus padres sobre este hecho, especialmente las palabras tranquilizadoras de su madre que siempre calmaban sus confusiones infantiles y el contacto diario niño-niña en el colegio consolidaron lentamente el conocimiento de Michael de que él era un niño. ¿Qué más podía ser? Conforme pasaron los años de primaria, cualquier nivel de conocimiento que pudiera haber tenido, fue reemplazado por un desasosiego creciente.

La principal fuente de confusión durante toda su vida de niño fue el permanente sentimiento de querer estar con sus amigas (las chicas). Él

> prefería su compañía y sus actividades y no tenía ningún interés en las actividades de los chicos, especialmente el deporte. Su confusión sólo era superada por su esperanza privada de que algún día se convertiría en una chica. Se dio cuenta que esos sentimientos de sus años de preescolar, de ser y de querer ser como una niña, no eran compartidos por todos los niños de su edad. Por la noche se tumbaba despierto y soñaba con convertirse de repente en una chica. La falta de cumplimiento de tan repetido deseo iba acompañada por su creciente envidia hacía las chicas y el sentimiento de que algo le había sido negado. Al mismo tiempo, la ansiedad fue el precio de la falta de entusiasmo de Michael por las actividades comunes de los chicos. Era continuamente culpado por su falta de esfuerzo en la clase de educación física, resultando de esto que siempre perdiera en los juegos de equipo. Por no ser cómo los otros niños (ser un participante agresivo en deporte, estar preparado para meterse en disputas en el patio y celebrarlo ensuciándose) él estaba sujeto a burlas e intimidaciones. Ser llamado '*sissy*' [marica] era leve comparado con las emboscadas que numerosos niños le preparaban cuando salía del colegio camino de casa. El colegio no fue una experiencia positiva para él (...)

COMENTARIOS FINALES

Dada la escasez de lecturas que exploren el transexualismo y las transexualidades como una construcción social de la realidad (Ekins, 1998; Brooks, 1999), el relato de 'Miranda', ayuda a comprender 'emocionalmente' e imaginar muchas de sus experiencias. Como profesores de EF, 'empotrados' en la tradicional y 'natural' creencia de que tan sólo existen en sociedad, dos sexos y dos géneros perfectamente definidos y relacionados unívocamente entre ellos: un sexo, un género (Nieto, 2003), leer esta ficción nos ha provocado preguntas tales como: ¿hemos reflexionado como profesores y profesoras de EF, de qué manera plantearíamos los procesos de enseñanza aprendizaje con estudiantes que se preguntan quiénes son como mujeres u hombres transexuales?; ¿qué significados tienen para estas personas la EF escolar, la actividad física y el deporte, y sus experiencias como transexuales cuyos cuerpos transitan de manera permanente o temporal de un género a otro?; ¿puede la EF constituir una experiencia traumática en sus vidas?; ¿qué permanece oculto en el discurso coeducativo dentro de la EF cuando pensamos en estudiantes transexuales?

Por otra parte, la producción de relatos ficticios como forma de presentar los hallazgos de investigación, tiene también sus desventajas. Como señala Sparkes (2002), tomar la decisión de involucrarse en la elaboración de representaciones ficticias es una tarea arriesgada. A la dificultad de producir un 'buen relato', se suman los dilemas surgidos cuando se remite un escrito de

estas características a una revista para ser publicado. En ocasiones, quienes revisan los textos, "han sido entrenados para esperar ciertas cosas de los textos convencionales que no se encuentran en los textos postmodernistas" (Nilges, en Sparkes, 2002:183). Pese a ello, la producción de relatos ficticios, es una valiosa estrategia metodológica para preguntarnos: ¿cómo podemos estar 'dando la voz' a quienes son cada vez menos escuchados y escuchadas dentro del contexto de la EF y el deporte, como por ejemplo, las personas transexuales y todas aquellas que caerían dentro de los mundos transgénero (Plummer, 2003:29)? (2).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbero, J. I. (2003): "La educación física y el deporte como dispositivos normalizadores de la heterosexualidad". En O. Guasch y O. Viñuales (Eds.) *Sexualidades: diversidad y control social*, Bellaterra, Barcelona, pp. 355-377.

Birrel, S. (2000): "Feminist theories for sport". En J. Coakley y E. Dunning (Eds.) *Handbook of sports studies*, Sage, London, pp. 61-76.

Birrel, S. y Cole, C. L. (1990): "Double fault: Renée Richards and the construction and naturalization of difference", *Sociology of Sport Journal*, 7, 1-21.

Bolin, A. (1997): "Transforming transvestism and transsexualism: polarity, politics, and gender". En B. Bullough, V.L. Bullough y J. Elias. (Eds.) *Gender blending*, Amherst, New York, Prometheus Books, pp. 25-32.

Bolin, A. (2003): "La transversalidad de género. Contexto cultural y prácticas de género". En J. A. Nieto (Ed.) *Antropología de la sexualidad y diversidad cultural*, Talasa, Madrid, pp. 231-259.

Bredemeier, B. J.L., Carlton, E.B., Hills, L. A. y Oglesby, C. A. (1999): "Changers and the changed: moral aspects of coming out in physical education", *Quest*, 51, 418-431.

Brooks, G. D. (1999): Enigmatic ensemble: narrative accounts of gender identity and gender expression from a transgendered perspective. (Doctoral dissertation University of Tennesee, Knoxville, 1999) *Dissertation Abstracts International:* Section B: The Sciencies and Engineering, 61, (1-B):522.

Cole, C. L. (2000): "Body studies in the sociology of sport: a review of the field". En J. Coakley y E. Dunning (Eds.) *Handbook of sports studies*, Sage, London, pp. 439-460.

Cromwell, J. (1999): *Transmen and FTMs: identities, bodies, genders, and sexualities*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago.

Denzin, N. K. (2001): *Interpretive interactionism*, Second edition, Sage, Thousand Oaks.

Ekins, R. (1998): "Sobre el varón feminizante: una aproximación de la teoría razonada sobre el hecho de vestirse de mujer y el cambio de sexo". En J. A. Nieto, (Comp.), *Transexualidad, transgenerismo y cultura*, col. Hablan las mujeres, nº16, Talasa, Madrid, pp.159-191.

Ekins, R. y King, D. (1999): "Towards a sociology of transgendered bodies", *Sociological Review*, 47, 580-602.

Ekins, R. y King, D. (2001): "Telling body transgendering stories". En K. Backett-Milburn y L. Mckie (Eds.), *Constructing gendered bodies*, Palgrave, New York, pp. 179-203.

Fuentes, J. (2003): La comprensión de las identidades transexuales: una propuesta de tesis doctoral en educación física y deporte, Trabajo de investigación inédito, Universitat de València, Valencia.

Griffin, P. y Genasci, J. (1990): "Addressing homophobia in physical education: responsibilities for teachers and researches". En M. Messner y D. Sabo (Eds.), *Sport, men, and the gender order: critical feminist perspectives*, Human Kinetics, Champaign IL, pp. 211-221.

Halberstam, J. (1998): *Female masculinity*, Duke University Press, Durham and London.

Hill, D. (1997): Understanding, knowing, and telling transgender identities. (Doctoral dissertation, University of Windsor, Ontario, 1997). *Dissertation Abstracts International:* Section B: The Sciencies and Engineering, 59, (8-B), 4537.

Lewins, F. (1995): *Transsexualism in society: a sociology of male-to-female transsexuals*, Macmillan Education Australia, Melbourne.

Meyerowitz, J. (1998): "Sex change and the popular press. Historical notes on transsexuality in the United States, 1930-1955", *Journal of Lesbian and Gay Studies*, 4,(2), 159-187.

Millás, J. J. (2001): *Articuentos*, Alba Editorial, Barcelona.

Nieto, J. A. (2003): "La intersexualidad y los límites del modelo «dos sexos/dos géneros». En O. Guasch y O. Viñuales (Eds.) *Sexualidades: diversidad y control social*, Bellaterra, Barcelona, pp. 69-104.

O'Kefee, T. y Fox, K. (Eds.) (2003): *Finding the real me. True tales of sex and gender diversity*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Prosser, J. (1998): *Second skins: the body narratives of transsexuality*, Columbia University Press, New York.

Plummer, K. (2003): "La cuadratura de la ciudadanía íntima. Algunas propuestas preliminares". En R. Osborne y O. Guasch (Comps.) *Sociología de la sexualidad*, Colección «Monografías» Núm. 195, Centro de Investigaciones Sociológicas; Siglo XXI, Madrid, pp. 25-50.

Sparkes, A. C. (1994): "Self, silence, and invisibility as a beginning teacher: a life history of lesbian experience", *British Journal of Sociology of Education*, 15, (1), 93-118.

Sparkes, A. C. (1997): "Ethnographic fiction and representing the absent other", *Sport, Education and Society*, 2, (1), 25-40.

Sparkes, A. C. (2002): *Telling tales in sport & physical activity: a qualitative journey*, Human Kinetics Press, Champaign, IL.

Squires, S. y Sparkes, A. C. (1996): "Circles of silence: sexual identity in physical education and sport", *Sport, Education and Society,* 1, (1), 77-101.

Stryker, S. (1998): "The transgender issue. An introduction", *Journal Of Lesbian and Gay Studies*, 4,(2), 145-158.

Woods, S. (1990): The contextual realities of being a lesbian physical education teacher: living in two words, (Doctoral dissertation, University of Massachussetts, Amherst, 1989), *Dissertation Abstracts International*, 51, (3), 788.

NOTAS

(1) Tal y como señalan Griffin y Genasci (1990), la homofobia, el heterosexismo y las identidades sexuales empezaron a estudiarse en la década de 1980, pero se centraron principalmente en las profesoras de EF lesbianas (Woods, 1990; Sparkes, 1994; Squires y Sparkes, 1996; Bredemeier et al., 1999). La temática gay y lesbiana en el profesorado de EF español, todavía permanece ausente en la investigación. La ausencia de escritos y "mediadores culturales" que faciliten la emergencia de estos temas, choca con la reproducción tácita del natural heterosexual (Barbero, 2003:368).

(2) Según Brooks (1999), Virginia Prince acuñó el término 'transgénero' en la década de 1970 para dirigirse a personas que viven permanentemente en el género opuesto al determinado por su sexo biológico de nacimiento y no desean someterse a una operación de reasignación genital. Hill (1997) aborda lo 'transgénero' desde dos perspectivas, como identidad personal y como identidad social. Como identidad personal, se refiere a las personas que necesitan expresar una identidad de género diferente a la que una sociedad asocia con sus genitales. Como identidad social, se refiere a un 'concepto paraguas' que abarca a una serie de colectivos y comunidades -incluida la transexual- que desean cambiar su género tanto de manera permanente como temporal. Esta última perspectiva ha sido utilizada en otras aproximaciones al tema (Stryker, 1998; Prosser, 1998; Halberstam, 1998; Ekins y King, 1999; 2001; O'Keefe y Fox, 2003; Bolin, 2003).

Publicación 3.

Fuentes, J., Devís, J. y Sparkes, A. C. (2005b). Escapar de mi cuerpo: la representación de un caso (ficción) en Educación Física. En F. Sánchez, P. Bodas, A. Dorado y M. S. Herreros (Coords.). *Actas del Congreso Internacional "Año del deporte y la Educación Física",* Junta de Comunidades de Castilla la Mancha, Ministerio de Educación y Ciencia, Cuenca.

'Escapar de mi cuerpo': la representación de un caso (ficción) en educación física

Jorge Fuentes Miguel (*)
José Devís Devís (*)
Andrew C. Sparkes (**)
(*) Universitat de València, (España)
(**) University of Exeter, (Reino Unido)

> "Con la lectura uno es capaz de cambiar totalmente su existencia y, en consecuencia, la de quienes le rodean" (Juan José Millás, 2001:285).
>
> "Escribir es ir descubriendo lo que se quiere decir" (Max Aub, 2003:75).

Introducción

Las ciencias sociales pasan actualmente por lo que Denzin (2001) denomina 'momento narrativo' porque los investigadores han tomado plena conciencia de que los documentos que escriben son tipos particulares de relatos y lo que estudian lo representan de forma narrativa. La investigación, sea del tipo que sea, nunca capta la realidad sino que la representa de una determinada manera. Para ello los autores utilizan recursos literarios con los que no sólo transmiten información sino que con ellos tratan de plasmar adecuadamente la realidad que pretenden captar y resolver el problema de la transformación de la experiencia en texto (Denzin y Lincoln, 2000). La escritura se convierte así en algo más que el último momento del proceso de investigación para revelarse como un elemento crítico fundamental.

Algunos investigadores sociales incluso van más allá al señalar que el lenguaje que contiene la escritura "no sólo representa la realidad social sino que produce significado y, por tanto, crea la realidad social" (Richardson, 2000a:928). Desde este punto de vista, las formas de escritura son artefactos que crean conocimiento y el proceso de redacción se convierte en una forma de análisis e investigación en sí misma. Por esta razón han evolucionado tanto las formas de representación durante la última década, llegando a desarrollar maneras alternativas, especialmente dentro de la investigación cualitativa. Una de las nuevas formas de representación son los relatos ficticios que pueden ser de dos tipos: las ficciones etnográficas, conocidas también como ficciones no creativas, y las ficciones creativas (Sparkes, 2002). Aunque en ocasiones no es fácil distinguirlas, la principal diferencia es que las ficciones etnográficas están elaboradas a partir de la recolección sistemática de datos en una investigación, mientras que las ficciones creativas, dan más libertad a la imaginación narrativa de quien escribe, sin tener la necesidad de haber estado en el campo. Como señala Sparkes (2002: 161, 157), si en una ficción etnográfica el autor "estuvo en la acción", "el relato se basó en personas y acontecimientos reales, y los datos fueron recogidos por métodos diversos", en la producción de una ficción creativa se "inventan personas, acontecimientos y lugares".

En esta comunicación, presentamos un breve relato de ficción sobre un tema 'invisible' en el contexto de la educación física (EF) y el deporte, a juzgar por la escasa atención que se le ha prestado (1). Nos referimos a las experiencias de género en las

clases de EF que vive el alumnado que "ha nacido en un cuerpo equivocado" (Bolin, 1997; Cromwell, 1999). En concreto, se trata de la historia de Mar, una mujer transexual, que a los 17 años decidió 'escapar de su cuerpo'. El relato recrea los deseos, sentimientos y temores cuando era Mario, tomando como centro de interés los recuerdos de sus experiencias en la asignatura de EF. Tanto los personajes, como los acontecimientos y lugares, son todos productos de la imaginación. De hecho, el relato lo hemos elaborado sin haber estado 'en el campo' recogiendo datos de forma sistemática. Sin embargo, en su producción, hemos tenido en cuenta diversos documentos de carácter escrito y visual. En concreto hemos utilizado estudios que enfocan las experiencias de mujeres transexuales desde perspectivas académicas diversas (Bogdan, 1998; Ekins y King, 1999, 2001; Lewins, 1995; Masson-Schrock, 1996). Incluso nos hemos ayudado de textos periodísticos, películas y un documental que han abordado la temática transexual (Montero, 1996; *Boys don't cry*, 1999; *Normal*, 2003; *El camino de Moisés*, 2003). En ocasiones, se han reproducido literalmente las voces de personas transexuales procedentes de los documentos fuente, mientras que en otros momentos, se ha optado por la pura ficción.

El objetivo del trabajo es hacer visible las experiencias de personas insatisfechas con su cuerpo en el contexto de la EF a través de la ejemplificación de un caso, esto es, una persona transexual. Con ello esperamos estimular la reflexión y sensibilizar a la comunidad educativa de las discriminaciones y problemas que viven las personas que poseen identidades de género y sexualidad diferentes a las socialmente dominantes. El caso de Mario/Mar resulta paradigmático y radical porque permite pensar sobre el género y la sexualidad en personas que transitan por distintas identidades de este tipo. De esta manera, el relato puede contribuir a problematizar y desafiar la concepción que sobre el género y la sexualidad posee el profesorado de EF. En este sentido, la ficción creativa que presentamos puede ayudar, parafraseando a Butler (2001), a poner en crisis la realidad del género y la sexualidad, aspecto previo al desarrollo de acciones pedagógicas coherentes con la igualdad en las clases de EF.

Escapar de mi cuerpo

Cuando cumplí diecisiete, decidí escapar de mi cuerpo. Por aquel entonces ya había empezado a dejarme el pelo largo y llevaba ropa más ajustada. Celia, mi mejor amiga, me ayudaba a elegirla. Ella sí me comprendía. Dos o tres veces al mes, cuando nos quedábamos a solas en su casa, aprovechábamos para transformarnos en quienes realmente deseábamos ser. Jugábamos a modelos, perfilándonos los labios, probándonos pelucas, perfumándonos. Cómo pasaba el tiempo, ¡las horas eran minutos! Desgraciadamente, cuando escuchábamos el sonido de la llave en la puerta de entrada, todo acababa. El sentimiento de ser única se disolvía. Yo ya no podía aguantar más. Camino de casa volvía a ser Mario y, eso, me machacaba. Me sentía hueca. Necesitaba de una vez por todas gritar a los cuatro vientos quien era, ser yo misma en público siempre.

Carne de gallina al pensar en la educación física. De tercero de Bachillerato tengo recuerdos relacionados con el teatro, 'sketchs' de los que se montan en expresión corporal. Celia, Vera y yo, llevábamos dos semanas ensayando en el garaje de mi casa, ¡vaya si le pusimos empeño! Personalmente, lo de la expresión me gustaba. Representar me iba como anillo al dedo. No era como lo de las pruebas físicas, que por

cierto, nunca entendí. ¡Cuántas veces contuve mi rabia! No sólo por lo crueles que me parecían, siempre te estaban comparando, sino porque odiaba tener que ajustarme a un baremo, a marcas que reafirmaban precisamente lo que yo no era, un cuerpo masculino desarrollándose, un chico. Para no hacerlas fingía lesiones. Un día el tobillo, otro la espalda. Y qué decir cuando tocaba deportes. No logro quitar de mi memoria a los dos capitanes, yendo y viniendo, eligiendo a los miembros de los equipos. Primero a los mejores y, luego, al final, a los peores. Yo siempre era elegida cerca del final. ¡Era agonizante!, estar ahí sentada, esperando y esperando, quedan tres personas, quedan dos personas. Fue realmente traumático. Además, yo no quería ir con los chicos. No me querían, me ignoraban, durante los juegos casi nunca me pasaban y me decían que tenía que ir con las chicas. No es que me supiera mal, en el fondo, yo prefería estar con ellas, pero los comentarios a mis espaldas eran del tipo: 'este es mariquita", o "no eres normal". A veces, se reían de mí. Recibía burlas sobre mi cuerpo. Y eso, me hacía daño. Soy de las que piensan que la colectividad perdona mucho menos a un niño afeminado que a una niña chicazo. Y también lo del vestuario. Desde que cruzaba la puerta, me parecía una zona terrible. Tener que desvestirme delante de otros chicos, que no hacían otra cosa más que comparar sus cuerpos, o delante del profesor, el cual siempre comprobaba que los alumnos se duchaban. Me veía obligada a adoptar un rol masculino, algo incómodo para mí.

Todo comenzó cuando la profesora sustituta de Educación Física dijo nuestros nombres: "Venga, el grupo siguiente y no perdamos tiempo, que vamos retrasados. Celia, Vera y Mario. Título del sketch, 'Tránsito'. Se llamaba Luz y era interina. No acabó el año, estuvo unos tres meses. Ojalá se hubiera quedado todo el curso. Como era de esperar, yo estaba en el otro vestuario. Me temblaban hasta las cejas. Por fin, aunque fuera en una representación, iba a ser mujer ante un puñado de miradas. 'Tránsito' me permitía el lujo de mostrar mi verdadero yo. Me armé de valor. Abrí la vieja puerta del vestuario y… salí. Había dos biombos hechos de madera. En realidad, eran dos marcos de puerta recubiertos por una tela negra cada uno, de manera que, si nos colocábamos detrás de ellos, no nos podían ver. Estaban separados, más o menos, dos metros uno del otro. Es decir, entre ambos había un espacio libre. La idea era pasar, mejor dicho, transitar entre el espacio creado por los biombos. Cada una de nosotras interpretábamos un personaje. Celia era la profesora coja, Vera la fumadora nerviosa y yo, la bailarina resfriada. ¡Vaya cuadro! Fue fantástico, estar ahí durante un par de minutos, descalza, con las uñas de los pies pintadas, mis mallas, los labios rojos, mis pendientes favoritos y venga estornudar. Me puse un sujetador con relleno para insinuar que tenía pechos, aquellos con los que soñaba todas las noches. La gente reaccionó mejor de lo que pensábamos. Aunque tuve que aguantar algunas burlas de los de siempre, muchas de mis amigas me felicitaron. La profesora también nos felicitó entre los aplausos. Un hecho que me llamó la atención fue que no pasara por alto el comentario despectivo que hizo un compañero. Le dijo delante de todo el grupo que volviera a pensar sus palabras. Recuerdo que al acabar la clase, estuvo hablando con él. Siempre he tenido curiosidad en saber qué le dijo. Me marcó tanto aquella mañana, llegó tan hondo aquel 'Tránsito'. Fue punto y aparte en mi identidad. Por ello decidí, tras comentarlo en casa con mi familia y, esto no fue nada sencillo, que era el momento de empezar poco a poco, día a día, a ser Mar. Quería vivir como una mujer, porque era una mujer. Me embarqué así en un viaje a un país extranjero, una aventura sin retorno para la cual sólo anhelaba tener un billete de ida.

La relación con Luz era fluida. La primera vez que hablamos a solas, parecía que nos conocíamos de toda la vida. Creo que ya llevaba unos dos meses en el instituto y estaba a punto de incorporarse el fijo. Estuvimos hablando un par de semanas más durante los recreos. Ella se sorprendió cuando le dije que me angustiaba convertirme en un hombre. Odiaba que mi vello facial empezara a crecer, detestaba los pelos de las piernas y brazos y no me gustaba mi voz profunda. Me comprendió perfectamente y fue sincera conmigo. Me venía a decir que le llamaba la atención lo que me pasaba, que nunca había tenido una alumna así y que desconocía la manera de ayudarme. Parecía muy preocupada por atender mis necesidades. Al menos, me escuchaba. Antes de irse me proporcionó información sobre una asociación de Madrid y me regaló, 'El salt de l'àngel' y 'El enigma', dos autobiografías de mujeres transexuales. Las devoré en cuestión de días. Fue impactante descubrir que mi vida privada era una réplica de las vidas de otras personas. Gané confianza. Con todo, mi viaje dio un giro de ciento ochenta grados al reincorporarse el profesor. Fue muy duro. Me había prometido a mí misma que no pararía hasta eliminar al hombre que, por equivocación, había en mí. Convertí en una prioridad mostrar en todas partes mi verdadera identidad. Sabía que no podía hacerlo de la noche a la mañana, el cambio sería lento. Necesitaba depilarme, hacerme las uñas, perfumarme, cambiar gestos y posturas. Una mañana, después de mucho meditar, decidí ir a clase con pendientes de clip. Era lo mínimo que podía hacer para ser coherente con mi cuerpo, mis deseos, mi vida. Antes de salir de casa me detuve ante el espejo, me puse uno, me puse el otro. Al ver mi rostro reflejado, sentí satisfacción y suspiré pensando en lo que me iba a venir encima. Durante el trayecto hasta el Instituto, las miradas se clavaban como puñales en mi espalda. Intentaba no ir cabizbaja. Pisé el vestuario sin decir nada a ninguno de los chicos. Entre el murmullo escuché una voz que decía, "¡qué asco!". Salí andando y me senté en el banco de madera donde, habitualmente, el profesor de educación física pasaba lista para comprobar la asistencia a clase. Sucedió todo muy rápido, unos segundos que fueron eternos:

— ¿Mario Marzo?
— Sí, presente.
— ¿Qué es eso?, ¡quítate esos pendientes!
— No.
— He dicho que te los quites. ¡Dámelos!
— No, no puedo.

Pensó que era una broma o algo parecido. Rogó varias veces que me los quitara. El grupo enmudeció. 'Solo son unos pendientes, solo son unos pendientes', me decía a mí misma. Me negué a quitármelos y sufrí las consecuencias. Fui expulsada de clase. Me sentía fuera de lugar. Estuve cerca de dos semanas sin ir al Instituto y caí en una profunda depresión.

Hoy, cumplo 34 años y sigo escapando de mi cuerpo. Desde hace dos años tomo hormonas femeninas y visto y vivo como una mujer. Aparte de los cambios de humor, la hormonación ha redistribuido mi masa corporal. Mis caderas son más redondeadas, he perdido corpulencia en brazos y espalda, la piel la tengo más suave y los pechos empiezan a desarrollarse aunque todavía tienen un largo camino que recorrer. Mi pene y mis testículos parecen que sean más pequeños y hace meses que las erecciones han cesado. Aunque lo he meditado profundamente, no tengo clara la posibilidad de someterme a una operación de reasignación genital. El proceso es largo, cuesta mucho

dinero y es física y psicológicamente doloroso. Además, la operación es un círculo vicioso. Para obtener dinero necesito trabajar, hasta aquí bien. Pero cuando entrego el DNI para formalizar el contrato y ven mi nombre masculino, se quedan de piedra.

En general, soy feliz de ser una mujer, por fin. Sin embargo, en algunos lugares sigo topándome con situaciones difíciles, por ejemplo, cuando voy al gimnasio a hacer yoga. Estoy allí con el resto, satisfecha por realizar todos los ejercicios, a gusto con mi cuerpo y cuando entro en el vestuario, lo de siempre, la ducha sin puerta. Tengo que esconder mis genitales, mentir, decir que me voy a duchar a casa aunque me muera de ganas por salir fresca como cualquiera. Para mí, ser una más, es imposible.

Comentarios finales

Como profesionales de la EF interesados en el discurso coeducativo, deseamos que la lectura del texto sirva para estimular debates sobre la 'natural' creencia de que sólo existen en sociedad, dos sexos y dos géneros perfectamente definidos y relacionados unívocamente entre ellos: un sexo, un género (Nieto, 2003). Algunas cuestiones concretas que puede plantear el relato son: ¿hemos pensado qué repercusión tiene nuestra enseñanza de la EF en estudiantes que se sienten atrapados en cuerpos equivocados?, ¿qué estrategias utilizan estos/as estudiantes para sobrevivir en contextos que reprimen el desarrollo de sus identidades?, ¿puede la EF constituir una experiencia traumática en sus vidas?, ¿qué permanece oculto en el discurso coeducativo cuando pensamos en estudiantes transexuales y en temas de igualdad de género?, ¿qué supondría en el contexto de la EF y el deporte, desafiar la concepción de que el género no equivale a la prolongación del sexo de nacimiento?, ¿por qué los temas de género y sexualidad son 'invisibles' en los programas universitarios de educación física y ciencias de la actividad física y el deporte?, ¿cuál es el discurso o planteamiento teórico que subyace, cuando abordamos temas relacionados con los sexos, los géneros, las sexualidades y las identidades? Los relatos ficticios sobre personas transexuales que transitan por distintas identidades de género nos ofrecen la oportunidad de profundizar en los problemas de identidad de los jóvenes de las sociedades postmodernas. En este sentido, las personas transexuales se convierten en sujetos extremadamente vulnerables que viven exageradamente los problemas de identidad y, por ello, los relatos ficticios nos permiten comprender los entresijos de las identidades de género y sexualidad.

Por otra parte, la producción de relatos ficticios tiene también sus desventajas. Como señala Sparkes (2002), tomar la decisión de involucrarse en la elaboración de representaciones ficticias es una tarea arriesgada. A la dificultad de producir un 'buen relato', se suman los dilemas surgidos cuando se remite un escrito de estas características a una revista para ser publicado. En ocasiones, quienes revisan los textos, "han sido entrenados para esperar ciertas cosas de los textos convencionales que no se encuentran en los textos postmodernistas" (Nilges, en Sparkes, 2002:183). De ello se deriva que las formas utilizadas para juzgar las ficciones no pueden ser las mismas que las empleadas en los 'tradicionales' modos de escritura académica. Booth (1998), por ejemplo, mantiene que las pruebas de fiabilidad y validez, no son adecuadas para juzgar estos relatos, sino que sería conveniente utilizar criterios estéticos, su fuerza emotiva o la capacidad de comprometer emocionalmente al lector en la historia que se cuenta. Algo parecido sugiere Ellis (1995, en Sparkes, 1997:33), cuando propone que la "validez" de un relato, puede ser juzgada si evoca, en quien lo lee, el sentimiento de que

la experiencia descrita tiene un carácter auténtico, que es creíble y posible. Al hilo de algunas cuestiones señaladas por Ellis, un modo de juzgar nuestro relato sería: ¿la lectura te ha estimulado para pensar y tratar el tema del género y la sexualidad de manera diferente en tus clases?, ¿las experiencias de Mario/Mar te aportan alguna luz para abordar de otras maneras algunos acontecimientos acaecidos en tu vida profesional?, ¿el relato te ha ayudado a comprender emocionalmente e imaginar otras experiencias relacionadas con la transexualidad en el ámbito de la EF y deporte?

"Escapar de mi cuerpo", es una experiencia alternativa de escritura que permite acercarnos a lo desconocido. Una forma, entre otras, de dar 'voz' a quienes no son escuchados y escuchadas dentro del contexto de la EF y el deporte, en este caso, las personas con identidades transgenéricas (2). Somos conscientes, que se necesita mucha más investigación sobre estos temas y desde posiciones teóricas y perspectivas metodológicas diversas. También lo somos, de que la manera en que escribimos tiene consecuencias para la disciplina de la EF y para nosotros mismos. Correr el riesgo de intentarlo, pensamos que merece la pena. Sin embargo, como nos recuerda Richardson (2000b:15), "las oportunidades para escribir textos dignos son múltiples, excitantes, y exigentes, pero el trabajo es duro. Las garantías pocas. Tenemos mucho que pensar sobre ello".

Referencias bibliográficas

Aub, M. (2003): *Aforismos en el laberinto*. Edhasa, Barcelona.

Birrel, S. y Cole, C. L. (1990): "Double fault: Renée Richards and the construction and naturalization of difference", *Sociology of Sport Journal*, 7, 1-21.

Bogdan, R. (1998): "The autobiography of Jane Fry". En S. J. Taylor y R. Bogdan (Eds.) *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*, John Wiley and Sons, Inc, New York, pp. 182-191.

Bolin, A. (1997): "Transforming transvestism and transsexualism: polarity, politics, and gender". En B. Bullough, V.L. Bullough y J. Elias. (Eds.) *Gender blending*, Amherst, New York, Prometheus Books, pp. 25-32.

Booth, T. (1998): "El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje". En L. Barton (Comp.) *Discapacidad y sociedad*, Morata, Madrid; Fundación Paideia, La Coruña.

Brooks, G. D. (1999): Enigmatic ensemble: narrative accounts of gender identity and gender expression from a transgendered perspective. (Doctoral dissertation University of Tennesee, Knoxville, 1999) *Dissertation Abstracts International:* Section B: The Sciencies and Engineering, 61, (1-B):522.

Butler, J. (2001): *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Universidad Nacional Autónoma de México; Paidós, México

Cromwell, J. (1999): *Transmen and FTMs: identities, bodies, genders, and sexualities*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago.

Davis, L. y Delano, L. (1992): "Fixing the boundaries of physical gender: side effects of and anti-drug campaigns in athletics", *Sociology of Sport Journal*, 9, (1), 1-19.

Denzin, N. K. (2001): *Interpretive interactionism*, Second edition, Sage, Thousand Oaks.

Denzin, N. y Lincoln, Y (Eds.) (2000): *Handbook of qualitative research*, Second edition, Sage, Thousand Oaks.

Ekins, R. y King, D. (1999): "Towards a sociology of transgendered bodies", *Sociological Review*, 47, 580-602.

Ekins, R. y King, D. (2001): "Telling body transgendering stories". En K. Backett-Milburn y L. Mckie (Eds.), *Constructing gendered bodies*, Palgrave, New York, pp. 179-203.

Hill, D. (1997): Understanding, knowing, and telling transgender identities. (Doctoral dissertation, University of Windsor, Ontario, 1997). *Dissertation Abstracts International:* Section B: The Sciencies and Engineering, 59, (8-B), 4537.

Hood-Williams, J. (1995): "Sexing the athletes", *Sociology of Sport Journal*, 12, 290-305.

Lewins, F. (1995): *Transsexualism in society: a sociology of male-to-female transsexuals*, Macmillan Education Australia, Melbourne.

Mason-Schrock, D. (1996): "Transsexual's narrative construction of the 'true self'", *Social Psychology Quarterly*, 59, (3), 176-179.

Millás, J. J. (2001): *Articuentos*, Alba Editorial, Barcelona.

Montero, R. (1996): "Transexuales. La cárcel del cuerpo". *El País Semanal*, 25 de Agosto.

Nieto, J. A. (2003): "La intersexualidad y los límites del modelo «dos sexos/dos géneros». En O. Guasch y O. Viñuales (Eds.) *Sexualidades: diversidad y control social*, Bellaterra, Barcelona, pp. 69-104.

Richardson, L. (2000a): "Writting". En N. K. Denzin e Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research,* Second edition, Sage, Thousand Oaks, pp. 923-948.

Richardson, L. (2000b): "New writing practices in qualitative research". *Sociology of Sport Journal*, 17, 5-20.

Sparkes, A. C. (1997): "Ethnographic fiction and representing the absent other", *Sport, Education and Society*, 2, (1), 25-40.

Sparkes, A. C. (2002): *Telling tales in sport & physical activity: a qualitative journey*, Human Kinetics Press, Champaign, IL.

Recursos visuales

Boys don't cry (1999): Largometraje. EEUU. Dirección: Kimberly Peirce. Intérpretes: Hylary Swank, Chloe Sevigny, Peter Sarsgaard, Brendan Sexton III. Edición: Fox Searchligh. Producción: Killer Films. Duración: 114 minutos.

El camino de Moisés (2003): Documental historiado en la serie Documentos TV (La 2 de Televisión española). Dirección: Pedro Erquicia. Guión: Martha Zein. Realización: Cecilia Barriga. Intérpretes: Moisés Martínez. Producción: TVE. Duración: 55 minutos. Fecha de emisión: 25/06/03.

Normal (2003): Largometraje. EEUU. Dirección: Jane Anderson. Intérpretes: Jessica Lange, Tom Wilkinson, Clancy Brown, Hayden Panettiere. Edición: DeAPlaneta Producción: Avenue Pictures. Duración: 110 minutos. (Basada en la obra *Looking for normal* de Jeff Anderson).

Notas

(1) Existen meritorias excepciones como el estudio de Birrell y Cole (1990) en el que exploraron las implicaciones de la entrada de Renee Richards, una mujer transexual, dentro del circuito profesional de tenis femenino. Otras contribuciones próximas a la

temática del tránsito de géneros y las sexualidades son las de Davis y Delano (1992) que indagaron en lo oculto de las campañas antiesteroides en torno al cuerpo y al género, así como la de Hodd-Williams (1995) que estudió las pruebas de verificación sexual en atletismo.

(2) Según Brooks (1999), Virginia Prince acuñó el término 'transgénero' en la década de 1970 para dirigirse a personas que viven permanentemente en el género opuesto al determinado por su sexo biológico de nacimiento y no desean someterse a una operación de reasignación genital. Hill (1997) aborda lo 'trangénero' desde dos perspectivas, como identidad personal y como identidad social. Como identidad personal, se refiere a las personas que necesitan expresar una identidad de género diferente a la que una sociedad asocia con sus genitales. Como identidad social se refiere a un 'concepto paraguas' que abarca a una serie de colectivos y comunidades, incluida la transexual, que desean cambiar su género tanto de manera permanente como temporal.

Publicación 4.

Fuentes, J. y Devís, J. (2009). La contribución de Richard Ekins y Dave King sobre el transgénero y sus implicaciones en la educación física y el deporte. En J. E Martínez y A. Téllez (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional de Cultura y Género: la cultura en el cuerpo*, Seminario Interdisciplinar de Estudios de Género de la Universidad Miguel Hernández, Ministerio de Igualdad, Elche.

La contribución de Richard Ekins y Dave King sobre el transgénero y sus implicaciones en la educación física y el deporte.

Jorge Fuentes Miguel (*)

José Devís Devís (*)

(*) Unidad de Investigación de Teoría y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universitat de València, (España).

Tfno: 96 3864351; 96 3983309

E-Mail: jose.devis@uv.es

"¿Qué pasaría si nuestra forma de interpretar el mundo girara en torno al interés por pensar en contra de nuestros propios pensamientos, por crear un extraño espacio donde las antiguas verdades no tuvieran sentido?"

(Deborah P. Britzman, 2002:209).

Introducción

En el prólogo de *Blending Genders*, primer libro conjunto de Richard Ekins y Dave King, Plummer (1996) sugiere que el género es el dios Jano de la mitología romana porque se representa con dos caras mirando en sentidos opuestos. Con esta metáfora trata de ilustrar el sistema bipolar de género que caracteriza el pensamiento dominante de la sociedad occidental. Es decir, la creencia de que existen dos géneros, el masculino y el femenino, que se corresponden con los sexos de hombre y de mujer. Durante la gestación ya esperamos conductas y cuerpos de los futuros infantes que se corresponden con esta creencia. Las identidades de hombre masculino y de mujer femenina se asumen como esencias inmutables. Sin embargo, las ciencias sociales y otros colectivos sociales, han informado de la relatividad cultural de los géneros y de que se trata de una construcción social.

A mediados de la década de 1970, cuando Ekins y King comenzaron a interesarse por las vidas de travestidos y transexuales, no existía la expresión 'transgénero'. Los términos utilizados hasta entonces eran el de 'travestismo', 'transexualismo', 'disforia de género' y 'desorden de la identidad de género'. Fue durante los años ochenta cuando 'transgénero' comenzó a ser visible. Virginia Prince utilizó la palabra por primera vez en 1978 para referirse a quienes, como ella, vivían permanentemente en el género opuesto al determinado por su sexo de nacimiento y no deseaban someterse a una operación de reasignación genital. Pero con el tiempo englobó las expresiones de 'travestido' y 'transexual', hasta adquirir un sentido actual más amplio.

En la extensión del término contribuyó la creación del Archivo Trans-Género (*Trans-Gender Archive*) por Ekins en 1986. Era la primera colección de documentos para el estudio de las experiencias de estas personas y contaba con la colaboración de importantes colectivos del Reino Unido como la Sociedad Beaumont o la Asociación de Autoayuda Transexual. La elección del nombre fue intencionada. Pretendía evitar las categorías de 'travestido' y 'transexual' y, a la vez, funcionar como un concepto paraguas que incluyera a las personas que expresaban una identidad de género, tanto permanente como temporal, distinta a la que se asocia con sus genitales. Al poco tiempo, empezó a utilizarse la expresión 'Comunidad Transgenérica' (*Transgender Community*) en publicaciones y medios de comunicación para designar a una amplia variedad de identidades como, travestidos, transexuales, transgeneristas, reinas drag o intersexuales.

En la década posterior, el término 'transgénero' se popularizó internacionalmente y ya aparecía con frecuencia en asociaciones, boletines informativos, grupos de apoyo e, incluso, en los encuentros de colectivos médicos. En el año 1997 se creó la primera revista académica sobre el tema, *International Journal of Trangenderism*, de la que Ekins y King eran editores. Durante estos años los cambios de identidad ya no eran sólo de hombre a mujer, se escuchaban también las voces de transgéneros que transitaban de mujer a hombre (FTM, *Female To Male*). Además, el término 'transgénero' se convirtió en un movimiento reivindicativo que defendía los derechos de las minorías y la justicia social y criticaba el sistema bipolar de género. Este cambio hacia el activismo político ha evolucionado paralelamente con el desarrollo de la teoría *queer* y con la publicación de narraciones personales postmodernistas sobre géneros proscritos que desean romper con la ideología de género dominante.

Nuestro objetivo en este trabajo es estimular la reflexión en el ámbito de la educación física (EF) y el deporte respecto a las distintas realidades que viven las personas que poseen identidades de género diferentes a las socialmente dominantes. Con este propósito nos aproximamos a los estudios desarrollados por Ekins y King (1999, 2001a, 2001b, 2006) para comprender qué sucede cuando los cuerpos se encuentran en el proceso de estar 'transgenerando'. Finalmente, describimos el contexto de la EF y el deporte, a la luz de las aportaciones de los autores anteriores, como un campo encorsetado en el sistema bipolar y proponemos preguntas relacionadas con los mundos transgénero para abordar en próximas investigaciones.

Relatos de cuerpos transgenerando

El trabajo de Richard Ekins y Dave King se ha ocupado de desarrollar una sociología comprensiva del proceso por el que transitan los cuerpos que están 'transgenerando'. Para ello toman la propuesta metodológica de Plummer (1995) de las narrativas personales y los relatos sexuales de las personas que han pasado por dicho proceso o se encuentran en algún momento del mismo. Con el análisis de los datos identificaron las estrategias básicas que los sujetos utilizaban en su proceso de tránsito con las cuales clasificaron, posteriormente, los tipos de relatos. Estas estrategias las han denominado de 'sustitución', 'disimulo', 'insinuación' y 'redefinición'.

La 'sustitución' consiste en reemplazar todo aquello que se encuentra asociado a un género, es decir, partes corporales, posturas, gestos, estilo al hablar, etc., por aquello

que está incorporado en el otro. Por ejemplo, en el caso del tránsito hombre a mujer, cuando el pene es sustituido por la vagina o pasar de tener un pecho plano a implantarse senos. El grado de sustitución depende del proyecto de vida de la persona y sus posibilidades económicas.

El 'disimulo' equivale a esconder las partes corporales que son vistas de manera problemática cuando se manifiesta el género deseado. Por ejemplo, esconder 'la nuez' de la garganta o el pene en el caso de hombre a mujer o vendarse los pechos en el caso de mujer a hombre. Todo dependerá del tipo de rasgos corporales de la persona, es decir, habrá quien tendrá una dificultad mayor en disimular determinadas zonas corporales. Un varón con poca barba tendrá menos que ocultar que un varón que tenga más poblada esta zona del cuerpo.

La tercera estrategia, 'insinuación', significa exponer en público partes corporales no poseídas en la realidad. Tiene que ver con la manera de vestirse. Es decir, reconstruir formas corporales como consecuencia de la manipulación de la vestimenta. Dos ejemplos para los casos de hombre a mujer y de mujer a hombre respectivamente son: llevar sujetador con relleno insinuando la existencia de pechos y mostrar un bulto en la entrepierna para insinuar el pene y los testículos.

La 'redefinición' es algo más complejo de comprender y consiste en volver a definir la naturaleza del cuerpo y sus partes cuyas formas o circunstancias han experimentado un cambio. Como si la anatomía con la que se está a disgusto no fuese la verdadera. Para el tránsito hombre a mujer, el crecimiento de la barba puede 'redefinirse' como vello facial. Una posible interpretación de esta estrategia es la de entender el 'yo' como una reencarnación dentro de la misma persona.

Ekins y King han descrito el proceso de transgenerar mediante cuatro relatos llamados de 'emigración', 'oscilación', 'eliminación' y relatos en los que el cuerpo 'rebasa' el género. Es importante señalar que las estrategias anteriores no tienen porqué coincidir con cada uno de los relatos. Puede ser frecuente que varias estrategias se desarrollen en un modo concreto de relato. Seguidamente, mostramos sus características básicas.

La característica principal de los relatos de 'emigración' es la permanencia en una opción de género. Hablan de estar empezando una nueva vida y la metáfora empleada es la de embarcarse en un viaje sin retorno a otro país. El cuerpo es el nuevo domicilio en el que se va a convivir. Son relatos envueltos en una aureola de dolor, no expuestos al ámbito público y llevados en silencio. En ellos se produce un acontecimiento crucial que conduce a la transformación y al triunfo sobre el sufrimiento. Así se reflejan en los títulos de algunas autobiografías transexuales, por ejemplo, *April Ashley's Odyssey* -La Odisea de April Ashley- (Fallowell y Ashley, 1982). Pueden darse las cuatro estrategias pero la más habitual es la 'sustitución'. Las sustituciones pueden ser rápidas o lentas en el tiempo. Un caso de sustitución rápida es la de Mark Rees, un hombre transexual

> La acción de las hormonas fue casi inmediata. Un par de semanas más tarde tuve el último periodo y al mes o así la gente empezó a notar un cambio en mi voz... Aunque el crecimiento del vello requirió más tiempo, me sorprendí de la rapidez de los cambios en general... Mis venas superficiales de los antebrazos se

3

> volvieron más evidentes así como la grasa subcutánea disminuyó. La disminución fue más evidente a nivel de los pechos, caderas y muslos. Hubo un aumento en el desarrollo muscular con el correspondiente aumento de peso, redistribución y aumento del vello corporal y alargamiento de clítoris. Después de seis meses era capaz de vivir como un hombre... (Ekins y King, 2001a:185).

En los relatos de 'oscilación' el cuerpo se mueve temporalmente de un lado a otro de la división binaria. La metáfora ahora es enrolarse en un viaje con retorno. La frecuencia y duración dependen de las circunstancias y los proyectos de vida personales. Habrá quien 'cruce' al otro género unas pocas horas a la semana o quien desempeñe su trabajo diario en un género y el resto del día 'pase' en el otro. También existe sufrimiento silencioso. Respecto a las estrategias asociadas, la 'sustitución' está casi por completo restringida. Sólo aparece al alterar partes corporales de manera reversible, por ejemplo, en la transición hombre a mujer la presencia de vello corporal, pasando de su presencia a su ausencia. Por el contrario, el resto de estrategias sí que tienen presencia. La 'insinuación' es la más frecuente, por ejemplo, ponerse pelucas para sugerir pelo largo y utilizar sujetadores con relleno para entrever la presencia de pechos. Un ejemplo de relato de 'oscilación' es el de Helena

> Helena tiene 35 años, soltera y vive sola. Hace publicidad de sus servicios como prostituta travestida en revistas de contacto y para estos compromisos se presenta con el parecido de una estrella de cine de 1940. Mantiene una figura estilizada con el uso de un corsé y crea el escote con un sujetador acolchado cuidadosamente colocado. Helena es a su vez integrante de un grupo de travestís que se reúnen para travestirse, principalmente con ropas de cuero. Para este grupo, adopta una imagen punk y redefine su delgado cuerpo masculino como el cuerpo de una chica anoréxica. Como varón, Helena trabaja de profesor en una escuela secundaria de chicos, involucrándose como entrenador de críquet durante los meses de verano. El alcance de su cuerpo al estar sustituyendo está limitado, principalmente por su necesidad de evitar posibles detecciones en este lugar de trabajo. En consecuencia, nunca se quita el vello de sus manos y de las primeras dos pulgadas de su antebrazo y así en las sesiones de críquet deja todo el vello de sus brazos intacto de manera que puede arremangarse mientras esta lanzando. (Ekins y King, 2001a:189-190).

En los relatos en los que se 'borra' el cuerpo, el género de una persona es eliminado. Describen cómo se solicita la invalidación y el rechazo a existir dentro del tradicional sistema bipolar. Hay dos tipos, por una parte, los que refuerzan la tradicional división masculino/femenino, por otra, los que la entienden como un sistema opresivo que tiene que modificase para vivir libremente el género. Un ejemplo del primer tipo son los escritos de Debra Rose sobre los estilos de vida de los *Sissy Maids*, hombres que sirven como criadas a sus señoras. Ekins y King (1999; 2001a, 2001b) dan muestras de las fases a superar por un chico con 'baja masculinidad' para convertirse en una criada personal. Durante el 'entrenamiento' se le somete a diversas acciones como: eliminar todo su vello corporal; disimular su zona genital; vestir con atuendos femeninos; llevar uniforme de criada; la pasividad y el servilismo se fomentan; se le inicia en tareas domésticas tales como cocinar, limpiar y coser. De esta manera, se va construyendo a la 'nueva muchacha' para desempeñar las tareas cotidianas de un hogar.

4

El segundo tipo de relatos consideran la división binaria como una opresión y solicitan una modificación del sistema clasificatorio de género. Un ejemplo es el de Christine Elan-Cane, una mujer biológica que ya en la adolescencia sentía vivir en el 'cuerpo equivocado'. El crecimiento de los pechos y la llegada de la menstruación provocaron un sentimiento de rechazo hacia su cuerpo. Aunque jamás autoidentificada como 'transexual', un cirujano le extirpó pechos y útero. Así empezó a identificarse como "ni masculino, ni femenino: una persona con tercer género" (Ekins y King, 2001a:194). 'Per'[1] flirteó con mujeres lesbianas antes de operarse y en la actualidad su pareja sexual es un hombre. Utiliza ropas andróginas de color negro y lleva la cabeza afeitada. Christine hace pública su vida con una intención subversiva reclamando un espacio para 'terceros géneros'. En cuanto a las estrategias asociadas "Christine tras haber borrado todos los vestigios no deseados de su feminidad, no tiene necesidad de ocultar, redefinir, sustituir o insinuar." (Ekins y King, 2001a:194).

En el último modo el cuerpo transciende y va más allá del género. La principal estrategia implicada es la 'redefinición' y se caracteriza por estar en desacuerdo con la tradicional visión de género. Se identifican tres tipos de relatos. Los que cuestionan la autoridad médica, los que celebran la diversidad y los que discuten la evidencia del sexo y el género. Son descripciones de experiencias concretas, memorias, manifiestos y elementos de política transgenerista (Bornstein, 1994; Feinberg, 1996; Wilchins, 1997). Las experiencias que describen son vehículos para cuestionar el sentido común. Una metáfora utilizada es la de ser 'guerreros transgénero' que libran su batalla contra el enemigo, que no es otro que las tradicionales normas culturales sobre el sexo y el género. El ejemplo de Feinberg es significativo:

> La teoría de género que aprendí en la escuela, en casa, en los libros, y en las películas era muy simple. Hay hombres y mujeres. Los hombres son masculinos y las mujeres femeninas. Fin del tema. Pero el tema no terminó aquí para mi (...) Tengo dos tareas importantes. Una es luchar contra los valores opresivos que discriminan la masculinidad y la feminidad. La otra es defender la libertad de género. El derecho de cada persona a expresar su género de la manera que elija, sea femenina, andrógina, masculina o alguna señalada en el espectro. Y esto incluye el derecho a la ambigüedad y la contradicción de género. Y es igualmente importante que cada persona tenga el derecho de definir, determinar o cambiar su sexo según la forma que elija (Feinberg, 1996:102 y 103).

Implicaciones para la educación física y el deporte

Al pronunciar la expresión 'transgénero' nos surgen preguntas porque desconocemos las facetas de la persona sobre la que leemos o imaginamos. Estamos tan acostumbrados a asumir que el género es un reducto bipolar que somos incapaces de ver más allá del mismo. Permanecemos estancados en la cotidianeidad de la ideología dominante de género. Pero la comprensión de los estudios de Ekins y King permite iniciar cambios en el sentido común. Nos ayudan a reflexionar sobre los testimonios de personas que en algún momento de sus vidas no se encuentran cómodas dentro del tradicional sistema de sexo y género. Las investigaciones que han desarrollado nos

[1] Christine para ganar legitimidad social y un espacio para quienes defienden la existencia de un tercer género, prefiere utilizar la partícula "per", que deriva de la palabra "persona" y que evita los artículos tradicionales "el/ella". (Ekins y King, 2001a, 2001b, 2006).

aproximan a una pluralidad de identidades de género que representadas en forma de continuo fluyen según necesidades y proyectos personales. Desde vivir el cambio sólo unas horas a la semana a realizarlo de forma permanente, desde esperar pasar desapercibida en la sociedad a subvertir el cuerpo en público para desafiar el sistema bipolar. Todas constatan que las personas llevan a cabo sus masculinidades y feminidades de un modo diverso y que a lo largo de un continuo el género se construye y se performa. Es más bien un proceso y no un producto, de ahí que, Ekins y King se refieran al proceso social básico de estar 'transgenerando'.

La EF y el deporte son prácticas histórica y culturalmente asentadas sobre el sistema bipolar. El mundo del deporte de élite refuerza el *statu quo* de género porque las instituciones que establecen las normas de participación se aferran a las diferencias biológicas entre hombres (XY) y mujeres (XX). Con el argumento de propiciar unas condiciones equitativas para la competición se mantiene la segregación sexual y se promueve la creencia de que no existe alternativa a la corriente hegemónica. Este es el caso del Comité Olímpico Internacional (COI) que desde 1968 hasta 1998 se ha ocupado de regular las categorías sexuales obligando a las deportistas olímpicas a pasar un test de verificación sexual. No obstante, la aparición de deportistas transexuales que quieren participar en campeonatos internacionales está aumentando y retando a las organizaciones deportivas y sociales. Pero la respuesta sigue reafirmando las visiones bipolares. El COI aun admitiendo la participación de transexuales desde el año 2004, señala que debe haber una reasignación sexual dos años antes de la participación deportiva, con tratamiento hormonal apropiado y reasignación sexual legalmente admitida. Es decir, la persona debe quedar encuadrada en uno de los polos tradicionalmente admitidos en las competiciones deportivas. Se ha de ser una mujer completa o un hombre completo.

No hay posibilidad para casos próximos a los relatos recogidos por Ekins y King donde el cuerpo va más allá del género. Una deportista de élite transgénero que transita a lo largo del continuo y no desea someterse a una operación de reasignación genital, no tiene opción a participar. Implícitamente, las dudas del COI van más encaminadas a aclarar si la influencia de la testosterona sobre la fuerza muscular habrá desaparecido con el tratamiento hormonal y la operación genital -en la transición hombre a mujer- que a reflexionar sobre la discriminación y el reconocimiento de derechos humanos. Además, se ignoran las diferencias económicas, culturales y raciales sobre cómo las personas transexuales tienen acceso a la operación de reasignación y al uso de hormonas (Sykes, 2006). Por otra parte, la normativa entra en contradicción con la aprobación de leyes estatales que reconocen derechos transexuales. Es el caso de España con la Ley de Identidad de Género decretada en 2007, que permite a las personas transexuales poder cambiar el nombre y sexo en el documento nacional de identidad sin necesidad de cirugía genital. Aunque ya de por sí la inclusión es una victoria para el colectivo de transexuales deportistas, algo impensable hace unos años, la norma del COI sigue ignorando la pluralidad de identidades de género.

El mundo de la EF escolar lleva un camino paralelo. Los centros educativos son lugares en los que se evidencia la naturalización de la dualidad de género. El etiquetado por una de las dos opciones se reproduce en la vida diaria del alumnado. Rellenar un impreso de matrícula en el que se debe marcar la casilla, 'hombre' o 'mujer', es un ejemplo de forzosa identificación con un género. En el caso concreto de la EF, los vestuarios para 'hombres' o 'mujeres' se convierten en espacios más que problemáticos.

6

Pero ya no sólo una zona específica como los vestuarios representa la rígida línea que separa los sexos, también los métodos utilizados por el profesorado, por ejemplo, la tradicional forma de evaluar en EF mediante pruebas físicas y tablas normativas según edad y sexo.

Algunas cuestiones que surgen cuando pensamos en las identidades transgenéricas y la EF y el deporte son: ¿qué políticas de género tienen las federaciones deportivas internacionales?, ¿cuál es el discurso teórico que subyace en ellas?, ¿qué supondría en el mundo del deporte de élite desafiar la concepción de que el género no equivale a la prolongación del sexo de nacimiento?, ¿por qué ante la participación de deportistas transgéneros pensamos primero en la ventaja en la competición y no en sus derechos civiles?, ¿qué papel juega el deporte en la construcción, reconstrucción y la transición de sus identidades?, ¿el profesorado de EF ha reflexionado de qué manera plantearía los procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes que se preguntan quiénes son como mujeres u hombres transexuales?, ¿hemos pensado qué repercusión tiene nuestra enseñanza de la EF en sus cuerpos?, ¿puede la EF constituir una experiencia traumática en sus vidas?, ¿qué permanece oculto en el discurso coeducativo cuando pensamos en estudiantes transgénero y en temas de igualdad?, ¿qué estrategias utilizan para sobrevivir en contextos que les reprimen?, ¿qué pasaría si nuestra comprensión del género en las aulas fuera más fluida y flexible y tendiera hacia la diversidad de géneros?

Comentarios finales

En el campo de la EF y el deporte existe una aceptable tradición de estudios sobre género y sexualidad, pero se observa un vacío respecto al desafío transgénero a juzgar por la escasa atención que se le ha dedicado. Hay excepciones como el pionero estudio de Birrell y Cole (1990) sobre la entrada de Renee Richards, una mujer transexual, dentro del circuito profesional de tenis femenino. Davis y Delano (1992) indagaron en lo oculto de las campañas antiesteroides en torno al cuerpo y al género y Hodd-Williams (1995) estudió las pruebas de verificación sexual en atletismo. Recientemente, como consecuencia del impulso de planteamientos teóricos *queer* y una mayor visibilidad de 'la cuestión trans' a nivel social, han surgido trabajos críticos. Travers (2006) pretende estudiar un modo de reorganizar el deporte alejado del sistema bipolar. Investiga cómo jugadoras de softball lesbianas responden a la participación de deportistas transgéneros dentro de la misma competición. Symons y Hemphill (2006) exploran las políticas de inclusión de atletas trans en los *Gay Games*. Coggon, Hammond y Holm (2008) y Teetzel (2008), realizan sendos ensayos sobre la justa participación de atletas transgénero en competiciones de élite. Sin embargo, a pesar de estas valiosas aportaciones, 'los asuntos trans' son prácticamente invisibles, aunque aparezcan como temas de investigación inscritos en el desarrollo de las teorías feministas de la era postmoderna y de los estudios del cuerpo dentro de la sociología del deporte (Birrel, 2000; Cole, 2000).

Como profesionales de la EF interesados en los discursos coeducativos y de igualdad, esperamos que la introducción a los trabajos de Ekins y King sobre los relatos de cuerpos transgenerando, ayuden a estimular debates en el ámbito de la EF y el deporte sobre las experiencias de personas que viven fuera de las relaciones normativas de sexo y género.

7

Reconocimiento

Agradecemos al MEC la financiación del proyecto Explora EDU2009-06815-E/EDUC de la que este trabajo es uno de los primeros puntos de partida.

Referencias bibliográficas

Birrel, S. (2000): "Feminist theories for sport", en J. Coakley y E. Dunning (Eds.), *Handbook of sport studies*, London, Sage, pp. 61-76.

Birrel, S. y Cole, C. L. (1990): "Double fault: Renée Richards and the construction and naturalization of difference", *Sociology of Sport Journal*, 7, 1-21.

Bornstein, K. (1994): *Gender outlaw: on men, women and the rest of us*, London, Routledge.

Britzman, D.P. (2002): "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas", en Rafael M. Mérida (ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, Barcelona, Icaria, Serie Mujeres y Culturas, pp. 197-228.

Coggon, J., Hammond, N. y Holm, S. (2008): "Transsexuals in Sport-fairness and freedom, regulation and law", *Sport, Ethics and Philosophy*, 2, 1, 4-17.

Cole, C. L. (2000): "Body studies in the sociology of sport: a review of the field", en J. Coakley y E. Dunning (Eds.) *Handbook of sports studies*, London, Sage, pp. 439-460.

Davis, L. y Delano, L. (1992): "Fixing the boundaries of physical gender: side effects of and anti-drug campaigns in athletics", *Sociology of Sport Journal*, 9, (1), 1-19.

Ekins, R. y King, D. (1999): "Towards a sociology of transgendered bodies", *Sociological Review*, 47, 580-602.

Ekins, R. y King, D. (2001a): "Telling body transgendering stories", en K. Backett-Milburn y L. Mckie (Eds.), *Constructing gendered bodies*, New York, Palgrave, pp. 179-203.

Ekins, R. y King, D. (2001b): "Tales of the unexpected: exploring transgender diversity through personal narrative", en F. Haynes y T. Mckenna (Eds.), *Unseen genders. Beyond the binaries*, New York, Peter Lang Publishing, pp. 123-142.

Ekins, R. y King, D. (2006): *The transgender phenomenon*, London, Sage.

Fallowell, D. y Ashley, A. (1982): *April Ashley's odyssey*, London, Jonathan Cape.

Feinberg, L. (1996): *Transgender warriors. Making history from Joan Of Arc to Dennis Rodman*, Boston, Bacon Press.

Hood-Williams, J. (1995): "Sexing the athletes", *Sociology of Sport Journal*, 12, 290-305.

Plummer, K. (1995): *Telling sexual stories: power, change, and social worlds*, London, Routledge.

Plummer, K. (1996): "Foreword. Genders in question", en R. Ekins y D. King (Eds.) *Blending genders: social aspects of cross dressing and sex changing*, New York, Routledge, pp. xiii-xvii.

Sykes, H. (2006): "Transsexual and transgender policies in sport", *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 15, (1), 3-13.

Symons, C. y Hemphill, D. (2006): "Transgendering sex and sport in the Gay Games", en J. Caudwell, *Sport, sexualities and queer/theory*, New York, Routledge, pp. 109-128.

Teetzel, S. (2008): "On transgendered athletes, fairness and doping: an international challenge", *Sport in Society*, 9, 2, 227-251.

Travers, A. (2006): "Queering sport. Lesbian softball leagues and the transgender challenge", *International Review for the Sociology of Sport*, 41, 3-4, 431-446.

Wilchins, R. (1997): *Read my lips: sexual subversion and the end of the gender*, New York, Firebrand Books.

9

Publicación 5.

Pérez-Samaniego, V., Fuentes-Miguel, J. y Devís-Devís, J. (2011). El análisis narrativo en la educación física y el deporte, *Movimento*, 17, (4), 11-42.

El análisis narrativo en la educación física y el deporte.

Víctor Pérez Samaniego[*]
Jorge Fuentes Miguel[**]
José Devís Devis[***]

Resumen: Este artículo complementa otro anterior publicado en esta misma revista (v. 17, n.1, 2011) en el que se reflexionaba sobre las cuestiones de qué es la investigación narrativa y qué puede ofrecer al estudio de la educación física y el deporte. Este trabajo se ocupa de la vertiente metodológica de la investigación narrativa, concretamente del análisis narrativo. En primer lugar se expone qué se entiende por análisis narrativo. En segundo lugar, se distingue entre dos grandes estrategias utilizadas para analizar narrativas: las que enfatizan la historia y las que enfatizan el análisis. La tipología se completa con una revisión de varios estudios que centran su foco de análisis en el Qué y/o el Cómo de los relatos. Finalizamos con una serie de consideraciones para animar y, a la vez, invitar a los investigadores a ser prudentes a la hora de analizar narrativas.
Palabras clave: Historias; Investigación cualitativa; Análisis; Deporte; Narrativa.

1 INTRODUCCIÓN

Este artículo puede ser considerado como continuación de otro publicado anteriormente en esta misma sección de Movimento en el que se examinaba qué es y que puede ofrecer la investigación narrativa al estudio de la educación física y el deporte (véase PÉREZ-

*Departamento de Educación Física y Deportiva. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Valencia, Valencia, España. E-mail:victor.m.perez@uv.es

**Departamento de Didáctica de la Expresión M., P. y Corporal. Facultad de Magisterio. Universidad de Valencia, Valencia, España. E-mail:jorge.fuentes@uv.es

***Departamento de Educación Física y Deportiva. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Valencia, Valencia, España. E-mail: jose.devis@uv.es

SAMANIEGO; DEVÍS-DEVÍS; SMITH; SPARKES, 2011). En dicho trabajo se planteaba que la investigación narrativa, es decir, el estudio y la interpretación de las historias que cuentan las personas con el fin de obtener conocimiento sobre el ser humano y la sociedad, ofrecía numerosas posibilidades y retos en nuestro campo. Sin embargo, nada se decía entonces acerca de cómo afrontar esos retos en la práctica, es decir, de cómo hacer investigación narrativa. En este artículo nos hacemos eco de ese interés metodológico, centrándonos en examinar diversas cuestiones referidas al análisis narrativo y las distintas formas de llevarlo a cabo.

Cuando estudiamos los relatos que cuentan las personas, las narrativas no aparecen expuestas a los ojos del investigador para que éste las capte y la interprete sin más. Como primera aproximación conceptual, el análisis narrativo puede considerarse el camino que recorre el investigador para obtener, interpretar y recrear las narrativas recogidas en las historias de las personas y los grupos que investiga. Entender qué es y cómo puede recorrerse ese camino (o, para ser más exactos, esos caminos) resulta clave para traducir las intenciones de los investigadores de la educación física y el deporte en trabajos de investigación narrativa de calidad. Para ello, en los dos primeros apartados de este trabajo profundizamos en la explicación de qué es el análisis narrativo y de qué maneras puede llevarse a la práctica, ofreciendo diversos ejemplos extraídos de nuestro campo. Finalizamos con una serie de consideraciones con el fin de animar a los investigadores a analizar narrativas, a la vez que invitarles a la prudencia a la hora de hacerlo.

2 ¿QUÉ ES EL ANÁLISIS NARRATIVO?

Cualquier intento por definir qué es el análisis narrativo resulta difícil. En primer lugar porque los investigadores narrativos recogen y dan sentido a las narrativas de muy distintas maneras. En segundo lugar, porque los supuestos en los que se apoyan algunos autores para justificar la propia existencia de la investigación narrativa discuten la idea misma del método y del análisis de los datos como

una condición preexistente a la investigación. El método de investigación y el análisis, se argumenta desde esta perspectiva, es una construcción del investigador en función de la realidad a la que se enfrenta y de los recursos de los que dispone para extraer conocimiento (FEYERABEND, 1975). En última instancia, cada investigador construye su método de investigación combinando distintas formas de análisis en aras de obtener el máximo significado posible de las historias con las que trata. La metáfora del bricolaje metodológico (DENZIN; LINCOLN, 2000) ilustra el modo en que diferentes estrategias metodológicas pueden contribuir a conseguir una compresión profunda del fenómeno que se estudia. Según estos autores, el investigador cualitativo debe actuar como alguien que hace bricolaje, es decir, utilizando cualquier herramienta o material a mano para realizar bien su tarea. El bricolaje no es una tarea totalmente planificada de antemano, sino que emerge de la propia actividad. Realizarla bien supone armonizar las necesidades contextualizadas, las herramientas disponibles y las capacidades de la persona que lo lleva a cabo. Trasladada esta metáfora al ámbito de la investigación, "[…] el bricolaje metodológico implica realizar un amplio y diverso abanico de tareas que van desde la entrevista hasta la introspección y la reflexión intensiva" (DENZIN; LINCOLN, 2000, p. 6). Asimismo destacan la flexibilidad, la responsabilidad, la curiosidad, la competencia técnica, la formación intelectual, la reflexión y la capacidad de escribir bien como cualidades o capacidades que debe tener o aspirar a tener el investigador para obtener, analizar e interpretar sus datos.

Más allá del relativismo metodológico, lo cierto es que los investigadores narrativos analizan relatos para hacer sus investigaciones y que la literatura especializada se utiliza el concepto de 'análisis narrativo'. Riessman (2008, p. 11) plantea que "[…] el análisis narrativo hace referencia a una familia de métodos para interpretar textos (orales, escritos o visuales) que tienen en común el que toman una forma de relato". 'Análisis narrativo', por tanto, debe ser entendido como un concepto paraguas que da cobijo a distintas maneras de concebir y hacer investigación narrativa. Agrupa un conjunto específico de técnicas y procedimientos con los que se

trata de interpretar las formas en que las personas perciben la realidad, dan sentido a sus mundos y realizan acciones sociales. Al utilizar dichas técnicas de análisis se trata de comprender mejor cómo los participantes utilizan narrativas para poner orden al flujo de experiencias que dan sentido a los eventos, las acciones y las relaciones de sus vidas. Los análisis narrativos suelen tomar en consideración los contextos espacio-temporales (dónde y cuándo ocurren y se cuentan las historias) y sociales (quién y porqué participa en la historia y su narración). Del mismo modo, se enfatiza la naturaleza procesual de las interpretaciones, por lo que los análisis narrativos evitan ofrecer un punto y final a la interpretación de la vida de las personas. Al contrario, se asume que cada análisis representa una tentativa de comprensión estática de procesos que evolucionan y permanecen en movimiento (CLANDININ, 2007; RIESSMAN, 2008; SMITH; SPARKES, 2009).

Cuando analizamos narrativas, a menudo, el Qué se cuenta en las historias resulta tan relevante como el Cómo una persona o un grupo social construye y contextualiza sus historias. Como sugieren Gubrium y Holstein (1998, p. 165) el análisis narrativo se centra, por una parte, "en cómo la historia es creada y contada" mientras que, por otra, "se preocupa por los varios qués comprendidos en la historia, como su contenido, tema, estructura o argumento". Este foco dual en el Qué y el Cómo es una característica distintiva del análisis narrativo frente a otras formas de investigación cualitativa. Gibbs (2008, p. 71) insiste en esta idea al afirmar que:

> […] el análisis de narrativas y biografías añade una nueva dimensión a la investigación cualitativa, ya que se tiene en cuenta no solo lo que la gente dice sobre los hechos o las experiencias que se relatan, sino también cómo lo dicen, porqué lo dicen y qué sienten y experimentan al decirlo.

Por tanto, una característica diferenciadora del análisis narrativo sería su potencial para acceder a los significados que encierra lo que se cuenta en las historias, y también a los que tienen que ver con el cómo se cuentan y construyen las historias.

A pesar de estas características básicas comunes, debemos reconocer que existen muchas y muy diferentes formas de análisis narrativo. Sin embargo, la ausencia de fórmulas o recetas que nos marquen la mejor manera de analizar las historias no es necesariamente un problema. Es más, como apuntan Coffey y Atkinson (1996, p. 80): "[…] uno de los puntos fuertes de considerar nuestros datos como historias es que así se abre la posibilidad de utilizar una variedad de estrategias analíticas". Con esta idea de diversidad de opciones en mente, podemos pasar ahora a presentar las particularidades de algunas variedades de análisis narrativo, dejando claro que estas formas no son definitivas ni mutuamente excluyentes. Nuestro propósito no es ofrecer guías de cómo hacer análisis narrativo que, además de las limitaciones de espacio, pueden encontrarse en excelentes manuales que existen al respecto (véase CLANDININ, 2007; ELLIOT, 2005; HARBISON, 2007; RIESSMAN, 2008). Lo que pretendemos es presentar una tipología que permita identificar, comprender y ejemplificar determinados supuestos y características que dan sentido al conjunto de técnicas y procedimientos empleados en las diferentes formas de entender y llevar a cabo análisis narrativos.

3 Formas de análisis narrativo

Presentar distintas formas de análisis narrativo supone optar por algún criterio o referente que permita organizarlas con arreglo a una estructura lógica, que se representa gráficamente en la figura 1. Dicha estructura alude, en primer lugar, a la consideración del análisis de los Qué y los Cómo a la que hemos aludido más arriba como rasgo diferenciador de los análisis narrativos (GUBRIUM; HOLSTEIN, 1998). Esta distinción se combina con la diferenciación entre los enfoques que enfatizan el análisis y los que enfatizan la historia en sí misma (SPARKES; SMITH, 2009). El análisis narrativo existe en ambos, como simboliza la flecha que los une. La diferencia fundamental estriba en que en el primer caso, el análisis resulta explícito, convirtiéndose en la guía para que lector acceda a los significados que el autor quieren transmitirle. En cambio, cuando se

enfatiza el relato la historia es el análisis. Es decir, el análisis está implícito en una narración que interpela al lector para que construya interactivamente los significados con la propia historia.

En la figura 1 puede apreciarse también cómo cada una de estas formas de análisis reflejan los distintos fundamentos onto-epistemológicos en los que se asientan las diversas formas de concebir y llevar a la práctica la investigación narrativa (PÉREZ-SAMANIEGO; DEVÍS-DEVÍS; SMITH; SPARKES, 2011). Los enfoques que enfatizan el análisis de los Qué de las historias se asocian con la intención de reflejar la realidad tal y como es, ofreciendo interpretaciones realistas de los relatos analizados. En cambio, cuando el análisis se considera como consustancial a la historia, de manera que se plantea una relación indisoluble entre la parte sustancial (los Qué) y la manera en que se construyen las historias (los Cómo), se estaría en sintonía con los supuestos onto-epistemológicos relativistas, que conciben la realidad como múltiple y construida en interacción simbólica, y la investigación como una producción discursiva. Estas ideas se desarrollan en los siguientes apartados.

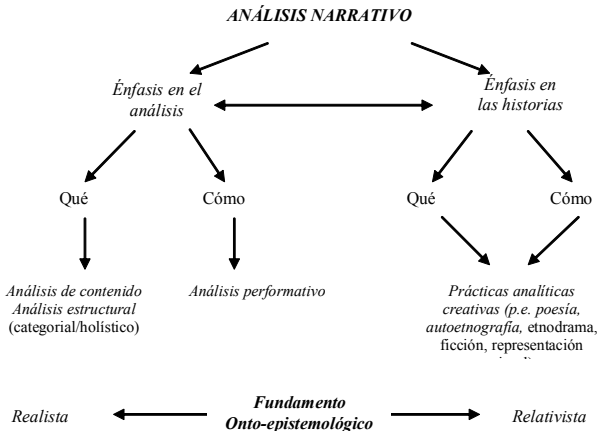

Figura 1- Formas de análisis narrativo

Fonte: Adaptado de Smith; Sparkes, 2009

4 EL ÉNFASIS EN EL ANÁLISIS

El énfasis en el análisis supone tomar como punto de partida metodológico que las historias fundamentalmente contienen datos que pueden y deben ser sometidos a un análisis sistemático. El analista se aleja de la historia y emplea de manera combinada diversos procedimientos, estrategias y técnicas para examinar, explicar y pensar acerca de determinados aspectos de la historia como, por ejemplo, identificar y relacionar temas, computar segmentos de texto o establecer categorías, entre otras. La teoría que explica la historia proviene del campo disciplinar y los hallazgos suelen ser presentados mediante las convenciones de los relatos realistas. Sparkes (2002) explica que estas convenciones incluyen la autoría de la experiencia y la omnipotencia interpretativa conectando la teoría con los datos de manera que las voces de las historias puedan ser oídas de una manera coherente y comprendidas desde unas perspectivas específicas del campo académico. En definitiva, como plantean Smith y Sparkes (2009), el analista de historias recoge testimonios, selecciona las historias presentes en esos datos, las analiza formalmente y extrapola categorías y proposiciones que representan de manera realista las narrativas en forma de resultados que sirven para comprender mejor los significados que encierra la parte sustantiva de las historias (el Qué se cuenta) y la manera en que éstas se construyen (el Cómo se cuenta).

Como apuntábamos más arriba, este planteamiento es congruente con los supuestos onto-epistemológicos realistas, que consideran que la realidad es independiente de nosotros, que está *ahí fuera* y que puede ser aprehendida tal y cómo es. El análisis, por tanto, es parte del camino metodológico que debe recorrer el investigador para reflejar las experiencias de las personas *tal y como son en la realidad*. El analista de historias debe centrarse en utilizar métodos correctos para recoger historias, traducirlas a datos y someter éstos a procesos que le permitan obtener interpretaciones y conclusiones fiables y válidas.

4.1 Analizar el qué de las historias

Desde este enfoque, el análisis del Qué de las historias busca profundizar e interpretar su contenido y su estructura. El principal potencial de esta forma de análisis reside en su capacidad para desarrollar un conocimiento general sobre temas centrales que constituyen el contenido de las historias objeto de estudio. El proceso de análisis consiste, según Leiblich *et al*. (1998), en dividir el texto en unidades de contenido y someterlas a tratamiento narrativo descriptivo o estadístico. En su dimensión procedimental, la figura 1 muestra que no existe una única manera de explorar la parte sustantiva o los Qué de las historias. No obstante, dos de los métodos utilizados habitualmente para ello son el análisis de contenido y, en menor medida, el análisis de estructura, ambos en sus variedades categorial y holístico.

4.1.1 Análisis de contenido

El análisis categorial de contenido permite obtener y comparar porciones o secciones textuales de los relatos (SPARKES; DEVÍS-DEVÍS, 2008). Para realizar el análisis categorial de contenido resulta preciso disponer de categorías temáticas que ayuden a clasificar e interpretar los datos. Estas categorías pueden ser preexistentes y aplicarse a los textos (análisis deductivo) u obtenerse a partir de la lectura de los propios textos (análisis inductivo). Para manejar los datos (cuyo volumen puede llegar a ser ingente) resulta frecuente la utilización de paquetes estadísticos como *Aquad, Etnographer, Annotape o NudistVivo* que facilitan el almacenamiento, recuperación y gestión de porciones de texto en distintos soportes. El sistema de indización de estos paquetes informáticos facilita además la obtención inductiva de categorías temáticas. Asimismo también asisten en la tarea de definir y relacionar conceptos, así

como en la creación de teorías emergentes a partir de los resultados obtenidos mediante la comparación, relación e intersección de las categorías definidas dentro de un árbol de indización[1].

En el ámbito de la educación física, Squires y Sparkes (1996) utilizaron un tipo inductivo de análisis categorial de contenido para explorar los problemas vividos por cinco profesoras lesbianas de educación física a lo largo de su carrera profesional. Diversos temas surgieron de dicho análisis, entre ellos el modo de afrontar la homofobia, la relación con los colegas de trabajo, ciertos problemas de identidad y edad y la separación entre la vida privada y pública de las profesoras. Con este análisis se pretendía mostrar las maneras en que la homofobia y el heterosexismo impregnaban el mundo escolar y cómo afectaba a las interacciones de las profesoras con el resto de la comunidad escolar. El análisis categorial también se ha utilizado para estudiar los problemas de identidad de cuatro hombres que sufrieron lesión medular jugando al rugby, los cuáles se definen a sí mismos como minusválidos (SMITH; SPARKES, 2007). Entre los temas fruto del análisis destacaron la pérdida de masculinidad y de identidad deportiva, la desaparición del cuerpo y el deseo de un yo restaurado. También analizaron la manera en que estos temas interactuaban para configurar las relaciones entre su cuerpo y el sentido de yo. Los autores enfatizan las dificultades que poseen estos hombres para la construcción de nuevos recursos ante la escasez de recursos narrativos con los que crearse nuevas identidades.

Si el análisis categorial de contenido busca extraer y comparar sistemáticamente categorías temáticas procedentes de distintos relatos, el análisis holístico, en cambio, utiliza el conjunto de la historia como unidad significativa, separando el relato completo en secciones y analizando cada una de ellas en relación con el resto. Un ejemplo

[1]Un árbol de indización se representa como un gráfico con forma de árbol invertido en el que se relacionan de forma jerárquica una serie de conceptos e ideas a través de sus múltiples ramificaciones. Las intersecciones de cada una de las ramas forman lo que se conoce como nudos, que en el programa se corresponden con las categorías o subcategorías. El sistema de indización puede ser utilizado para toda una serie de funciones: descubrir y expresar relaciones entre las ideas que emergen al analizar los datos; acceder, buscar y recuperar la información; establecer interrelaciones conceptuales y temáticas; ordenar conceptos, transmitir información, unir con estadísticas sobre el texto.

de este tipo de análisis se encuentra en los trabajos de Devís-Devís y Sparkes (1999, 2001, 2004) sobre un estudiante universitario de educación física llamado Guillem (pseudónimo) que sufrió una crisis de identidad después de leer un libro que se solicitaba en una de sus asignaturas. Los datos biográficos sirven en este estudio para contextualizar la crisis de Guillem. También se explora el impacto de la crisis de identidad en su vida y las estrategias que utilizó para afrontarla y superarla. En el estudio se acaba reflexionando sobre los problemas del cambio de yo y las implicaciones que ello tiene para las personas que intentan llevar a cabo una pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física.

4.1.2 Análisis de estructura

La estructura de los relatos, tanto como su contenido, contiene significados que son objeto de estudio por parte de los investigadores narrativos. La investigación narrativa se ocupa de la estructura de los relatos porque, como señalan Webster y Mertova (2007, p. 19), "[…] una característica común de todas las historias es que tienen una estructura narrativa". El interés particular del análisis de estructura reside en la manera en que está organizada o estructurada la narrativa. Del mismo modo que en el de contenido, en el análisis de la estructura se puede diferenciar entre los enfoques categorial y holístico.

El análisis categorial de estructura examina los aspectos formales de diferentes secciones o categorías y se centra en la práctica narrativa en acción, buscando similitudes y diferencias en la organización de las historias entre distintos relatos. Un ejemplo de este tipo de análisis de encuentra en el estudio que realizaron Brock y Kleiber (1994) de las historias que contaron 17 deportistas universitarios de élite sobre las lesiones que pusieron fin a sus carreras deportivas. Su análisis sugiere que las historias que los deportistas cuentan sobre sus lesiones siguen una estructura narrativa en capítulo, tal y como se indica a continuación:

- Un prólogo en el que celebran sus capacidades físicas y su rendimiento, que les son reconocidos en la escuela secundaria

- Capítulo 1 en el que cuentan que deciden dedicarse al alto rendimiento en la universidad

- Capítulo 2 en el que detallan su entrenamiento y cómo se produjeron las lesiones (tiene consecuencias en los siguientes capítulos)

- Capítulo 3 en el que dan cuenta de la rehabilitación y sus intentos de volver a la práctica deportiva de alto nivel

- Capítulo 4 en el que reconocen que sus lesiones ponen fin a sus carreras deportivas y deciden dejarlas

- Capítulo 5 en el que cuentan una cierta experiencia de pérdida, acompañada de sentimientos de aislamiento, confusión, culpabilidad y desconexión (en varios grados y combinaciones)

- Capítulo 6 en el que 20 años después de las lesiones cuentan cómo han influido sus historias en su desarrollo personal posterior

Para los autores, conocer la estructura narrativa puede ayudar a los profesionales de la salud a comprender la experiencia de los pacientes y también a identificar cuáles pueden ser problemáticas. Se trata de un estudio que muestra cómo el análisis de la estructura narrativa de la enfermedad puede resultar un buen complemento a una visión biomédica de la rehabilitación.

El análisis holístico de estructura, en cambio, aborda los relatos en su conjunto y el material narrativo se utiliza para conocer las variaciones en su estructura (LIEBLICH et al., 1998). Mediante el análisis de la estructura del relato el investigador puede descubrir la construcción que la persona hace de la evolución de su experiencia vital. El análisis holístico se apoya, en gran medida, en el esquema que proporciona Gergen y Gergen (1983) y que se apoya en la direccionalidad ordenada de los relatos hacia un determinado fin. Estos autores encontraron como característica común a los cuatro

géneros narrativos clásicos (el romance, la comedia o melodrama, la tragedia y la sátira), el carácter evaluativo de los acontecimientos a lo largo del tiempo. A partir de esto, identificaron las siguientes tres formas narrativas basadas en el desarrollo de un argumento a lo largo del tiempo:

- La narración de progreso en la que el relato avanza de manera ascendente, reflejando una mejora continua o desarrollo positivo.

- La narración de declive, en la que se observa un deterioro o retroceso en el curso de los acontecimientos.

- La narración de estabilidad, cuya evolución se mantiene uniforme a lo largo del tiempo.

Como apuntan Sparkes y Devís-Devís (2008) estas tres estructuras narrativas ofrecen muchas posibilidades como criterio de análisis en el estudio de los relatos en el ámbito de la educación física y el deporte. Por ejemplo, ¿qué narraciones caracterizan los cuerpos de los deportistas, del alumnado o del profesorado a lo largo del tiempo: las de progreso, declive o estabilidad? ¿Qué tipo de narrativa configura sus historias a lo largo del tiempo en relación con la salud, las capacidades físicas, el envejecimiento o la enfermedad? ¿Cómo podría modificarse dicha estructura narrativa para ampliar los recursos narrativos de los que disponen para confrontar los cambios que se producen en sus vidas?

La modalidad de análisis holístico de la estructura ha sido utilizada por Sparkes y Smith (2002) en el estudio realizado con varones que habían sufrido lesiones medulares practicando deporte. El análisis se apoya en tres estructuras narrativas definidas por Frank (1995), la de restitución, caos y búsqueda, para analizar sus datos. La narrativa de restitución viene a decir: ayer estaba sano, hoy estoy enfermo, mañana estaré sano de nuevo. La narración del caos trazaba una línea argumental opuesta a la anterior, ya que en ella el sujeto se imagina que la vida nunca será mejor y existe una ausencia de orden narrativo. Finalmente, la narración de búsqueda dibuja un argumento en el que afrontan el sufrimiento, aceptan la enfermedad

e intentan utilizarla con la creencia de que algo puede ganarse. Por su parte, Sparkes, Pérez-Samaniego y Smith (en prensa) utilizan una teoría psicosocial, la Teoría de la Comparación Social, como referente para analizar la estructura de las narrativas de David (pseudónimo), un deportista que sufría una enfermedad terminal. El análisis muestra un predominio de narrativas de progreso en las que predomina la figura de Lance Armstrong como objeto de comparación social ascendente. En el trabajo se discuten las implicaciones que esta estructura narrativa de progreso cuando el deterioro del estado de salud resulta irremediable e irreversible.

4.2 Analizar el cómo de las historias: análisis performativo

Como veíamos más arriba, el análisis narrativo atiende tanto al Qué como al Cómo de las historias. En relación con esta segunda cuestión, Smith y Sparkes (2009, p. 284) señalan que el análisis centrado en el Cómo de la historia, más que intentar responder a la pregunta "¿qué nos dice la historia sobre X?",se plantea la cuestión "¿cómo se construye X en el proceso de narrar la historia?". Esta forma de entender y llevar a cabo los análisis narrativos estaría influida con posicionamientos teóricos que consideran que la identidad -uno de los temas fundamentales de los que se ocupa la investigación narrativa- es, en sí misma, una construcción narrativa. Es decir, la identidad no se tiene, sino que se construye mediante historias que contamos a alguien. El análisis performativo ilustra el interés por comprender cómo las identidades se crean en el contexto del proceso narrativo.

Esta forma de análisis parte de la aplicación al estudio de las narrativas de las investigaciones lingüísticas de J. L. Austin y J. R. Searle y, más concretamente, de la noción de Austin de enunciados performativos según la cual el habla, además de una forma de comunicación, es una forma de acción (AUSTIN, 1982). Para Austin, "prometo X", por ejemplo, es un enunciado performativo en la medida en que no solo describe una acción sino que la realiza en el mismo momento en que es emitido. Este tipo de enunciados supone que la

acción se realiza en y para un contexto que es activado por el propio enunciado y que, en última instancia, dota de significado al acto comunicativo. Por tanto, el auténtico significado de los enunciados performativos solo puede ser comprendido en el contexto que ese mismo enunciado ha servido para activar.

La idea de que las palabras no solo describen o transmiten sino que hacen realidad tuvo una considerable influencia en diferentes campos de estudio. En investigación narrativa, el análisis performativo " […] se interroga acerca de cómo los hablantes (dialógicamente) producen y representan las narrativas" (RIESSMAN, 2008, p. 105). Para esta autora, al contar una historia lo que hacemos es representar[2] ante alguien alguna forma privilegiada de identidad, de manera similar (si bien diferente en cuanto a su propósito) a como un actor representa su papel ante una audiencia. La representación reiterada de nuestras identidades preferidas para unas audiencias determinadas sería el mecanismo básico de creación de identidad. Al enfatizar su carácter performativo no se sugiere que las narrativas ni las identidades sean artificiosas o falsas. Lo que se hace es subrayar que nuestra identidad está situada frente a alguien y que, por tanto, comprender las narrativas no solo supone comprender qué se cuenta, sino cómo se negocian las narrativas en situaciones sociales determinadas y cómo se co-construyen sus significados de manera colaborativa con las audiencias para las que son representadas.

Sparkes y Smith (2009, p. 283) plantean una serie de preguntas a las cuáles intentaría responder un análisis performativo, las cuáles ayudan a comprender qué puede aportar al ámbito de las ciencias de la actividad física y el deporte:

> ¿Por qué la narrativa se desarrolla y se cuenta de esa manera? El que la cuenta, ¿cómo se posiciona con respecto a las personas a las que dirige su historia? ¿Cómo coloca y relaciona a los personajes que aparecen? ¿Cómo se coloca a sí mismo en relación con ellos? ¿Cómo sitúa estratégicamente el

[2]En este campo, el término inglés "performance" significa representación o interpretación teatral. "Performativo" es un neologismo que responde a símil metafórico que destaca la teatralidad que supone la representación de una identidad ante una audiencia.

> investigador sus identidades preferidas? ¿Qué otras identidades se representan o se sugieren? ¿Qué respuesta da la audiencia y cómo influye esa respuesta en el desarrollo de la narrativa y su interpretación? ¿Cómo se co-construye la historia en relación con los espacios, los tiempos, los lectores, la historia y la cultura?

Para dar respuesta a estas preguntas, se presta una especial atención a las circunstancias y las relaciones sociales que dan pie a la producción y la interpretación de las narrativas.

El empleo del análisis performativo en las ciencias de la actividad física y el deporte es muy reciente y relativamente inusual. Los trabajos de Smith, Allen-Collinson, Phoenix, Brown y Sparkes (2009) y Pérez-Samaniego (en prensa) resultan dos ejemplos ilustrativos. El primero utiliza un análisis performativo para explorar cómo se sitúan los investigadores cualitativos en relación con los participantes en la investigación. Para Smith et al. (2009), la historia es tratada como una representación, como algo que se hace con otros y para otros. En las entrevistas, por ejemplo, los datos generados son co-construidos por el entrevistador y el entrevistado al hacer preguntas o reaccionar con un lenguaje verbal o no verbal a lo que se dice y, particularmente, a la interpretación de los significados que encierra el cómo se dice. Al analizar estos aspectos, la investigación no se presenta como un descubrimiento del investigador, sino como una co-construcción activa generada por un conjunto de elementos y factores muy diversos que son activados en el propio contexto de la investigación. De manera similar, Pérez-Samaniego (prensa) explora los dilemas que surgen a lo largo de la investigación del caso antes citado de David (pseudónimo), un deportista de élite fallecido a causa de un melanoma. El análisis revela un conjunto de fuerzas contradictorias que evolucionan desde que comienza la investigación hasta su fallecimiento y momentos posteriores, y cómo éstas afectan al modo en que el propio investigador concibe su relación con David y su entorno, así como su propio papel como investigador. Uno de estos dilemas se pone de manifiesto en la siguiente cita:

> ¿Debería describir el momento de la muerte de David? Por respeto a su memoria y a las personas con las que he tenido el doloroso privilegio de compartir esos momentos de intimidad, creo que no. No tengo el derecho de apropiarme de unos recuerdos que no me pertenecen a mí como investigador, sino a quienes los vivieron como familiares y amigos (incluido entre estos últimos, yo). Por otra parte, tampoco hay necesidad de ello. ¿Para qué? ¿Qué añadiría rememorar esos momentos a este trabajo? ¿Para quién estaría escribiendo eso? ¿Cómo podría ese alguien beneficiarse de esa descripción? Además, sería inútil tratar de hacerlo. Nunca sería capaz, con mis palabras, de hacerle sentir a alguien lo que sentí, lo que sentimos en ese momento.

Evidentemente, esta nota de campo puede interpretarse de muchas maneras. Pero si para hacerlo se utilizan unas lentes performativas, lo que se pone de manifiesto es lo que la historia hace con las personas que intervienen en ella, en este caso fundamentalmente con el investigador. Además del propio dilema al que se alude, lo que se pone de manifiesto es que la situación que se narra no pertenece solo al investigador, sino que está co-construida por las personas que intervienen en ella, pero también por la audiencia, las personas a las que va dirigida la propia narración. Este tipo de análisis es interesante, por ejemplo, cuando se quiere poner de relieve cómo se construyen relaciones de empatía y cómo se dibujan (y en ocasiones traspasan) los límites que separan a investigador y participantes. Se trataría de promover, como plantean Smith et al. (2009, p.355) una "[…] conciencia, vigilancia y sofisticación metodológica" que ayude a comprender la complejidad que ganan las historias si se quiere construir un retrato contextualizado de sus significados.

Una de las ventajas que ofrece el análisis performativo es, precisamente, que supone una alternativa a las formas dominantes de análisis, como el análisis de contenido que veíamos en la sección anterior, que en muchos casos se ha convertido en El modelo de análisis narrativo a seguir. De acuerdo con Smith y Sparkes (2009,

p. 285), al centrarse en seleccionar y organizar los temas centrales del relato y utilizar un potente aparato teórico para interpretarlas, el análisis de contenido puede llegar a transmitir una idea demasiado determinista de lo que se cuenta, dando la impresión de que "se planchan las arrugas que tiene toda investigación". Al aportar conocimiento sobre cómo se construye la historia, el análisis performativo puede ayudar a comprender "las contradicciones, las variaciones, las diferencias, en definitiva, las sutilizas y los finos detalles del relato que permiten comprender los temas centrales en su complejidad".

5 EL ÉNFASIS EN LAS HISTORIAS: LAS PRÁCTICAS ANALÍTICAS CREATIVAS

Como muestra la figura1, el énfasis en las historias es el segundo referente que sirve para organizar las distintas maneras de concebir y llevar a la práctica el análisis narrativo. Coincide con los enfoques centrados en el análisis en el interés por comprender las historias y sus significados. Pero, a diferencia de aquél en el que se hacen explícitos procedimientos metodológicos que utilizan los investigadores para analizar historias, el énfasis en las historias considera que la propia historia es el análisis. Ellis (2004, p. 195-196) subraya que si aspiramos a que la teoría y el análisis de las investigaciones nos ayuden a entender aspectos de nuestra vida, entonces la propia historia es analítica y teórica si nos ayuda a ello. En ese caso, el análisis narrativo asume que "una buena historia es, en sí misma, analítica y teórica. Cuando la gente cuenta sus historias, utiliza métodos y técnicas analíticas para interpretar y recrear sus mundos: las historias son, en sí mismas, analíticas y teóricas". El análisis, por tanto, existe, pero no como un proceso segregado, sino incluido implícitamente en las historias, a las que no es preciso cubrir con capas teóricas o procedimentales que justifiquen su manera particular de reflejar la realidad y crear conocimiento.

El énfasis en las historias es propio de quienes se adhieren a postulados onto-epistemológicos relativistas que, es preciso apuntar,

son minoría en el campo de las ciencias de la actividad física y el deporte. Desde el relativismo se considera que las realidades existentes son múltiples y enteramente dependientes de la mente de las personas que las viven o que intentan acceder a ella. Al negar un tipo de verdad independiente de los propósitos de la investigación y los supuestos teóricos del investigador, el análisis narrativo no puede plantearse con el objetivo de desvelarla. Al contrario, se considera que cualquier forma de análisis estaría condicionada por significados y propósitos inherentes a la propia investigación (PÉREZ-SAMANIEGO; DEVÍS-DEVÍS; SMITH; SPARKES, 2011). Desde esta perspectiva, la investigación, independientemente de cómo se plantee, se lleve a cabo y se represente, supone la búsqueda de diferentes historias y diferentes verdades que pueden y deben coexistir (FRANK, 1995). En consecuencia, todas las investigaciones, pero muy especialmente las que estudian relatos personales y sociales, más que un reflejo inmediato de la realidad son consideradas relatos creados con el propósito de construir una determinada forma de conocimiento en relación con su objeto de estudio. En su calidad de construcciones narrativas, los investigadores dan forma a sus investigaciones mediante particulares procedimientos analíticos y estrategias retóricas, cada una de las cuáles ofrece una determinada forma de captar e interpretar la realidad (SPARKES, 2002). Los supuestos relativistas abren por tanto un abanico de alternativas posibles de análisis y representación de los resultados que difieren de las convenciones más o menos estandarizadas que se centran en el análisis.

Desde esta postura, el análisis es considerado no tanto el camino para explicar o interpretar la realidad, como una práctica discursiva (CLANDININ, 2007; RIESSMAN, 2008). En la medida en que escribimos un determinado tipo de relato, todos los investigadores acudimos a prácticas textuales para analizar y exponer nuestras ideas, reflejar nuestros resultados y comentar nuestras conclusiones. Cuando se enfatiza el análisis, directa o indirectamente se están considerando que las prácticas textuales del ámbito científico/ académico son esencialmente distintas a las de otras formas creación textual, puesto que deben hacerse eco de la realidad tal y como es.

En cambio, los postulados onto-epistemológicos relativistas difuminan los límites entre diversas formas de crear, analizar y representar conocimiento. La prosa, la poesía, el teatro o las representaciones visuales, por ejemplo, son consideradas en sí mismas como formas de análisis, al tiempo que formas de representar lo analizado. Al contrario que en el énfasis analítico, en que lo que importa es el análisis de las historias, desde esta perspectiva se considera que la historia -ya sea escrita en prosa, en verso, en forma teatral o representada visualmente- es el análisis (RIESSMAN, 2008). Lo que preocupa no es tanto llevar a cabo un correcto análisis con arreglo a unos parámetros predeterminados, sino crear historias que contengan sus propias formas de análisis y representación.

Como señalan Smith y Sparkes (2009) el proceso de crear una historia supone conjugar tanto el análisis como la representación de los Qué (la parte sustantiva) y los Cómo (la manera en que se construye la historia). Esto no quiere decir que la distinción entre estos aspectos no exista, sino más bien que no se hace necesariamente explícita al relatar la historia. Al escribir una historia, (o, de manera más precisa, al recrear una historia) el investigador deambula entre los Qué y los Cómo, que se retroalimentan para dar forma, temática, argumento, direccionalidad y sentido a la historia. El resultado de este proceso es la historia misma, que aspira a integrar sin límites perceptibles su parte sustancial (qué argumentos, temáticas, recursos o estructuras narrativas aparecen en el relato) y su construcción (cómo se construyen contextualmente los significados de la historia en el proceso de ser contada).

Las prácticas analíticas creativas (PAC) responden a esta forma de análisis que imbrica los Qué y los Cómo con la propia historia. El concepto de PAC hace alusión a un conjunto de recursos de escritura, orales y visuales que combinan la creación artística y los métodos analíticos con el fin de producir y representar conocimiento (RICHARDSON, 2000). Las PAC incluyen procedimientos de análisis y representación de la realidad social que se alejan de la estandarización y la ortodoxia propia de las formas académicas tradicionales de analizar y transmitir los resultados de las

investigaciones, como las representaciones poéticas, autoetnografías, representaciones visuales (fotográficas, cinematográficas, pictóricas), ficciones, representaciones musicales y etnodramas.

A pesar de que su uso resulta muy minoritario, en los últimos años la utilización de diversas modalidades de PAC ha experimentado un auge en el ámbito de las ciencias de la actividad física y el deporte. La autoetnografía, también denominadas narrativa del self, probablemente sea la PAC más utilizada en nuestro campo. A través de la narración introspectiva de sus propias emociones, identidades y vivencias, el autor de autoetnografías pretende conectar con personas que hayan tenido experiencias similares o iluminar una compresión empática e íntima de dichas cuestiones. Desde el trabajo pionero de Sparkes (1996) en el que se relata la crisis derivada a partir de una lesión de espalda, las autoetnografías han servido para reflejar y reflexionar sobre las vivencias relativas a la práctica deportiva (ATKINSON, 2005). Las representaciones poéticas, por su parte, buscan condensar y expresar estéticamente el significado que tiene la experiencia para la persona que la ha vivido. El autor recoge, estructura y reescribe las propias palabras de los participantes, construyendo una forma poética que transmita su manera de sentirse y de sentir el mundo. La representación poética tiene un singular potencial para generar la compresión de las vivencias personales, como demuestra el trabajo de Sparkes y Douglas (2008) quienes a partir de datos obtenidos mediante entrevistas a una golfista de élite, reorganizan las palabras de la informante para construir un conjunto de poemas cuyos ritmos, imágenes y cadencias sirven para captar, transmitir y hacer sentir al lector los matices y la complejidad de la historia.

El etnodrama sería otra de las PAC que se encuentran en el ámbito de la investigación narrativa. Su fundamento metodológico es la transformación de los datos recogidos en entrevistas u observaciones participantes en guiones y representaciones teatrales (SPARKES, 2002). La forma particular que tiene el etnodrama de comunicar los resultados de la investigación sirve para conectar con un tipo de audiencia (muchas veces compuesta por personas

afectadas por las historias que se cuentan) que no siempre está familiarizada con el campo y la jerga académica. El etnodrama tendría la ventaja de interpelar a audiencias más amplias y contrastar con ellas los resultados de la investigación. Esta forma de representación ha sido ampliamente utilizada en ámbitos como el educativo y la salud, sin embargo resulta muy escasamente empleada en nuestro ámbito. Un raro ejemplo de ello es el trabajo de Gilbourne (2007) en el que representa diversos aspectos psicológicos referidos a la lesión, la enfermedad, las relaciones y el retorno a la práctica deportiva[3].

La ficción es probablemente la PAC cuya justificación y uso resulta más controvertido. Cuando hablamos de ficción hacemos alusión a textos en los que se declara explícitamente que los nombres, personajes y hechos relatados son ficticios y, por tanto, cualquier parecido con personas o hechos reales resulta casual. Dentro del ámbito de las PAC, básicamente se distinguen dos formas de utilización de la ficción. La primera, la creación no-ficticia o semificción, utiliza técnicas creativas de representación para dar forma a análisis basados en informaciones y datos empíricos. En este tipo de trabajos, los autores de ficciones intentan acreditar una autoría experiencial, dejando claro que las representaciones ficticias se basan en datos y experiencias obtenidas mediante un trabajo de campo que posteriormente, y por diversos motivos (éticos, búsqueda de una representación vívida de los hechos o las experiencias…), se representa alterando personajes, hechos, tiempos o situaciones. En cambio, la segunda modalidad, la creación ficticia o ficción imaginativa, declara explícitamente que su contenido nunca ocurrió. Los autores de creaciones ficticias utilizan su imaginación para crear personajes, sucesos y lugares en aras de construir un relato sugerente y evocativo. Estos relatos pueden estar basados en situaciones reales, aunque esto no resulta estrictamente necesario. La clave de la creación ficticia es que la fuente de los datos es la imaginación del autor. El autor puede escribir sobre personas y hechos sin "estar allí", es decir, sin una experiencia de campo congruente con el relato

[3]GILBOURNE, D. Self-narrative: illustrations of different genre and explorations of the underlying rationale for writing. Comunicación presentada en el CONGRESO EUROPEO DE PSICOLOGÍA DEL DEPORTE, 12, 2007. Halkidiki, Grecia, 2007.

construido. Un ejemplo de esta forma de ficción imaginativa es el trabajo en el que Sparkes (1997) retrata las vivencias de Alexander, un profesor de educación física homosexual que fue enteramente creado por la imaginación de su autor. El autor justifica la creación de este personaje como contrapunto a una anterior investigación llevada a cabo con profesoras de educación física lesbianas durante más de cinco años. Por razones obvias, encontrar casos de profesores de educación física homosexuales resultaba problemático, de manera que la ficción sobre Alexander sirvió para dar voz y poner de relieve una problemática oculta pero real.

Las PAC a las que hemos hecho mención hasta aquí utilizan fundamentalmente el soporte escrito como fuente de datos (transcripciones de entrevistas, notas, memos, diarios de campo) y como medio para la representación de los resultados. Sin embargo, las palabras, y las palabras escritas, no son el único medio para comunicar y mostrar historias. Los gestos, los movimientos corporales, los sonidos, las imágenes en muchos casos preceden a las palabras, o les confieren un significado especial. Este hecho, junto al vertiginoso desarrollo de las técnicas de información y comunicación ha provocado en los últimos tiempos la eclosión de formas visuales de análisis y representación narrativos. Riesmann (2008, p. 143-144) señala diferentes maneras en que los investigadores cuentan historias sobre las imágenes y con las imágenes. Para esta autora "las imágenes contienen teoría basada en la comprensión del fenómeno al que los creadores de las imágenes prestan atención. Los investigadores sociales pueden preguntarse cómo y porqué el creador de la imagen la compuso precisamente así. ¿Cuál pudo ser el significado de hacerlo? ¿Qué lecturas tiene la imagen? ¿Está conectada con otros textos?". Los análisis y representaciones visuales son una práctica muy reciente en nuestro campo, si bien su empuje en las ciencias sociales augura la posibilidad del auge de este ámbito en nuestro campo (véase PHOENIX, 2010).

A pesar de la diversidad de procedimientos, soportes y enfoques que hemos mencionado, las distintas maneras en que toman forma las PAC comparten un interés común: crear textos evocativos que

narren la investigación (SPARKES, 2002; SMITH; SPARKES, 2009). A diferencia del enfoque analítico, cuyo interés radica en contar aspectos específicos de la historia, el uso de las PAC aspira a crear imágenes de lo que narran en los lectores y con los lectores. Lo que se busca es que la historia que se narra en la investigación evoque en los lectores sentimientos y emociones que le permitan situarse en y empatizar con lo narrado. El siguiente ejemplo ilustra la diferencia entre contar y narrar. Un investigador puede contar lo que pasó de la siguiente manera: "Antonio, profesor de educación física de 55 años con 30 de experiencia profesional, llega al patio. Allí están los alumnos dando saltos y armando jaleo. No tiene ganas de enfrentarse a ellos, así que como de costumbre les da un balón y les deja hacer 'deporte libre'". Este ejemplo refleja con claridad algo que pasa, pero no resulta muy evocativo. En cambio, el mismo hecho podría narrarse así: "Al asomarse al patio, cuando oye los gritos y el jaleo del alumnado Antonio siente esa cotidiana opresión en el pecho y su respiración comienza a agitarse. Como cada día, se dirige al pequeño y destartalado cuarto de material en busca de una deshinchada pelota de fútbol que descansa al lado del hinchador. Nada más salir, sus alumnos se abalanzan inmisericordes sobre él para arrebatarle el balón de las manos hasta casi derribarlo. Mientras los ve alejarse como una marabunta, una mezcla de derrota, alivio y frustración se le anuda en la garganta". El segundo ejemplo, como el primero, deja claro que Antonio es un profesor de educación física que experimenta lo que se conoce como síndrome del profesor quemado. Pero el segundo, además, al ser evocativo intenta crear una imagen corporeizada del profesor quemado que pueda ser sentida por los lectores.

Como sugiere Ellis (2004) las buenas historias tienen la capacidad de evocar activamente en el lector las sensaciones y las vivencias que contienen. En definitiva, contar implica simplemente catalogar acciones y emociones, mientras que narrar significa aspirar a crear imágenes sean sentidas por las audiencias a las que se dirigen. Al contar los investigadores plantean un marco teórico que revela de antemano el fundamento y los significados de la historia a los lectores. Dicho de otro modo, los significados se ofrecen encerrados

en el aparato teórico/analítico que acompaña a la historia. En cambio, narrar supone interpelar activamente al lector para que cree sus propios significados a partir de la historia. Al dejar a la historia hablar por sí misma, la interpretación queda abierta a múltiples significados que, en última instancia, son reconstruidos por el lector desde su propia realidad y posición personal ante la historia.

Narrar el análisis y la teoría en las historias supone utilizar recursos expresivos como diálogos, metáforas, descripciones de lugar, personajes, sensaciones o secuencias de eventos que, en su conjunto, son la superficie, forma evidente de las PAC (RICHARDSON, 2000; RIESSMAN, 2008). Supone renunciar a decirle explícitamente al lector lo que debe pensar de la historia, e invitarle a sentir y comprender con la historia. Esto no quiere decir que la historia carezca de análisis o planteamiento teórico, sino que las posiciones teóricas y analíticas de los autores se imbrican con la propia historia. Como afirman Smith y Sparkes (2009), el investigador narrativo debe tener un punto de vista teórico y un proceder analítico que justifique, articule, dé sentido y quiera transmitir con la historia. Proponerse narrar ese punto de vista en vez de contarlo significa esforzarse entrenzar la teoría, el análisis y la historia, de manera que su unión evoque en los lectores una comprensión empática de los hechos, experiencias y significados que se investigan. En lugar de presentarse como instancias independientes y subsidiarias que sirven para interpretar y comprender la historia, el análisis y la teoría se trenzan en las historias, que se presentan como una invitación abierta para que cada lector las analice, comprenda y experimente desde su propia realidad y posición personal.

6 ANALIZAR NARRATIVAS: MANTENER EL EQUILIBRIO ENTRE EL ENTUSIASMO Y LA PRUDENCIA.

La pluralidad de opciones de concebir y llevar a la práctica el análisis narrativo que hemos presentado en los apartados anteriores exige del investigador una cierta dosis de tolerancia a la ambigüedad

y la incertidumbre. La tolerancia a la ambigüedad resulta necesaria porque al embarcarse en un proyecto de investigación narrativa puede saberse cómo se empieza, pero no cómo se acaba concibiendo el análisis (ni, en muchas ocasiones, cuándo se acaba). Al igual que en otras modalidades de investigación cualitativa, en la investigación narrativa no predominan los diseños de investigación lineales en los que el análisis sucede nítidamente a su obtención de los datos y precede a la discusión y la escritura del informe. Estas tareas suelen solaparse y retroalimentarse, y las maneras de concebirlas y llevarlas a cabo pueden (y, en ocasiones, deben) cambiar a lo largo de la investigación en función de la manera en que evoluciona la comprensión de las narrativas y los propósitos de su estudio (RIESSMAN, 2008). En el análisis narrativo se cumple a rajatabla la máxima planteada por Denzin y Lincoln (2000), según la cuál la verdadera herramienta de análisis de cualquier investigación cualitativa es el investigador. Por su naturaleza, el análisis narrativo en alguna medida implica que el investigador y el análisis se desarrollen y evolucionen juntos y al unísono.

Para realizar bien su tarea, un investigador narrativo no precisa mantener una distancia con los relatos que le permita analizarlos con objetividad. Más bien al contrario, en ocasiones debe aprender a desarrollar y negociar una determinada subjetividad con los relatos. La idea de Gubrium y Holstein (1998) de paréntesis analítico (analitical bracketing en inglés) ilustra una manera de proceder para negociar dicha subjetividad. Para estos autores, el proceso de análisis debe plantearse como una dinámica progresiva de acercamiento y alejamiento entre el analista y los datos. Acercarse significa sumergirse en las historias y dejarse impregnar y empapar por sus significados. Alejarse implica abstraerse de las historias para interpretarlas a la luz de teorías o referentes socio históricos. Al optar por uno de estos procesos dejamos el otro en suspenso o entre paréntesis, a la espera de ser activado de nuevo cuando sea necesario, y así sucesivamente. Mientras nos acercamos a los relatos, nuestro interés por lo que podemos apreciar desde fuera (o viceversa) queda temporalmente aplazado, pero no se olvida.

La multiplicidad de técnicas y la pluralidad de perspectivas y estrategias de análisis ofrece un gran número de posibilidades para captar e interpretar distintos significados de las historias. En el análisis narrativo, no es preciso decantarse a priori por un procedimiento o modalidad que excluya todas las demás. Si bien en la investigación positivista obtener distintos resultados de unos mismos datos revela un error metodológico, en lo que respecta a la investigación narrativa aplicar distintos análisis a las mismas historias con el fin de obtener distintos resultados puede resultar deseable. Por otra parte, también es preciso hacer anotar que todo análisis -ya sea narrativo o de cualquier otro tipo- tiene sus limitaciones, a las que hemos aludido al presentar cada una de las modalidades. No obstante, quisiéramos hacernos eco al menos de dos riesgos particularmente relacionados con el análisis narrativo. El primero, que podría denominarse innovacionismo, sería el deseo de hacer investigación narrativa únicamente porque supone una novedad. La experimentación con las PAC y sus distintas formas de análisis y representación refleja muy a las claras las implicaciones metodológicas de este riesgo. A este respecto, Sparkes (2002) previene contra la posibilidad de caer en un radicalismo textual que lleve a un mero experimentar por experimentar. Cualquier investigación, apunta este autor, debe decir algo, aportar alguna luz que ayude a la comprensión de un fenómeno. Las decisiones metodológicas, por tanto, deben tomarse con responsabilidad y de manera informada. Para ello, resulta fundamental guardar la coherencia entre el relato final y el proceso de obtención y análisis de los datos. Del mismo modo, es importante evitar un esteticismo en el que el placer de la forma substituya la preocupación por el contenido. Por todo ello propone actuar con entusiasmo, pero con precaución a la hora de experimentar con las PAC.

En general, cuanto más innovadora y provocadora sea una modalidad de análisis, más dominio y experiencia exige su práctica. De ahí que quizá sea aconsejable iniciarse en modalidades más sencillas de análisis, como por ejemplo el análisis categorial de contenido. En esta recomendación (que tiene un carácter muy general y que, por tanto, admite excepciones) no hay que confundir "sencillo"

con "fácil". Realizar buena investigación siempre es difícil, y un buen análisis de contenido puede ser tan trabajoso y difícil de realizar y de escribir bien como, por ejemplo, una buena representación poética. Sin embargo, el análisis de contenido conlleva un menor riesgo metodológico (lo que lo hace más fácil de justificar) y entraña mucha menos ambigüedad que la representación poética, en la medida en que ésta, además del rigor analítico exigible a cualquier trabajo de investigación, demanda del investigador una singular capacidad para la composición estética de sus relatos. De ahí que iniciarse en la investigación narrativa quizá resulte más sencillo si se opta por modalidades de análisis que no exijan tanto del investigador.

Muy relacionado con lo anterior, el segundo riesgo al que nos queremos referir tiene que ver con el desarrollo profesional. Un investigador, además de otras muchas cosas, es alguien que se dedica o que pretende dedicarse profesionalmente a la investigación y que desarrolla una carrera investigadora. A este respecto, es preciso tener en cuenta que la investigación narrativa, o algunas formas de investigar narrativas (en concreto algunas PAC como la autoetnografía, la representación poética o la ficción), no solo resultan minoritarias, sino que en ocasiones despiertan un rechazo frontal en la comunidad de investigadora, incluida la de investigadores cualitativos. El desconcierto, el estupor e incluso el rechazo resultan reacciones hasta cierto punto comprensibles ante prácticas que, como es el caso las PAC, se mueven en la frontera que separa (aunque también une) ámbitos tan aparentemente diferentes y alejados como la ciencia y la creación artística.

La magnitud y visceralidad de las reacciones contra la investigación narrativa suele ser directamente proporcional a la adhesión apriorística a un determinado posicionamiento onto-epistemológico que excluya a todos los demás. En general, cuanto más abierto se está a considerar distintas formas de acceder a los significados de la realidad personal y social, más se comprende que puedan existir distintas vías de acceso al conocimiento. Reivindicar que no "solo vale una forma" no debe ser entendido con una apología del "todo vale". Sencillamente, esto no así: todas las investigaciones

no son igual de buenas ni tienen la misma calidad. Lo deseable es que los investigadores hagan elecciones metodológicas informadas y juiciosas, que sean acordes con los fundamentos y las intenciones de la investigación.

7 CONSIDERACIONES FINALES

En la medida en que no responde a la ortodoxia metodológica, el análisis narrativo puede ser considerado como un método alternativo de investigación en nuestro campo. Sería deseable que nuestra comunidad de investigadores reconociera que acogiendo diversas formas de crear conocimiento de una u otra medida puede beneficiarnos a todos. Además, resulta propio del espíritu crítico y la curiosidad científica acercarse a los límites de un campo de conocimiento para mirar más allá, incluso a riesgo de no contentar a los que asientan su comprensión de los fenómenos en el más acá. El reconocimiento de la diversidad académica resulta especialmente adecuada en un campo de conocimiento tan heterogéneo como el nuestro, en el que coexisten diversos acercamientos disciplinares que aportan comprensión a muchos y muy diversos fenómenos relacionados con la educación física, el deporte y la actividad física desde su propia perspectiva. En definitiva, ninguna forma de análisis debería plantearse para poner en entredicho o imponerse a todas las demás, ni ninguna forma de análisis debería rechazarse a priori sin valorar si puede proporcionar un conocimiento útil, relevante y adecuado en relación con los propósitos que la justifican.

Narrative analysis in Physical Education and sport.
Abstract: This paper follows an earlier work published in this journal (v.17, n.1, 2011) which addressed the questions of what is and what can offer narrative research to the study of physical education and sport. This paper addresses the methodological aspect of narrative research, specifically narrative analysis. First, it explains what is meant by narrative analysis. Second, we distinguish between two main strategies used to analyze narratives: the emphasis on the story and the emphasis on the analysis. The typology is completed with a review of works in our field with different analytical focus on the Whats and/or the Hows of the accounts. We conclude with a number of considerations to encourage and, in turn, invite researchers to be cautious when analyzing narratives.
Keywords: Stories; Qualitative research; Analysis; Sports; Narrative.

A análise narrativa em Educaçao Física e esporte
Resumo: este artigo complementa um anterior publicado nesta mesma revista (v.17, n.1, 2011) que se desenvolve em torno das questões do que é a investigação narrativa e o que pode oferecer ao estudo da educação física e esporte. Este trabalho se ocupa da vertente metodológica da pesquisa narrativa, concretamente da análise narrativa. Em primeiro lugar se expõe o que se entende por análise narrativa. Em segundo lugar, se distingue entre duas grandes estratégias utilizadas para analizar narrativas: as que enfatizam a história e as que enfatizam a análise. A tipología se completa com uma revisão de vários estudos de nosso campo com distintas modalidades de análises que centram seu foco no o Que e/ou o Como dos relatos. Finalizamos com uma série de considerações para encorajar, e ao mesmo tempo, convidar os pesquisadores a serem prudentes na hora de analizar narrativas.
Palavras chave: Histórias. Pesquisa qualitativa. Análise. Esporte. Narrativa.

REFERENCIAS

ATKINSON, J.A. Emotions, Interaction and the Injured Sporting Body. **International Review for the Sociology of Sport,** London, Thousand Oaks, v. 40, n. 2, p. 221-240, 2005.

AUSTIN, J.L. **Cómo hacer cosas con palabras:** palabras y acciones. Barcelona: Paidós, 1982.

BROCK, S.; KLEIBER, D. Narrative in medicine. The stories of elite college athletes' career ending injury. **Qualitative Health Research,** Thousand Oaks, v. 4, n.4, p. 411?430, 1994

CLANDININ, J. **Handbook of Narrative Inquiry:** Mapping a Methodology. London: Sage, 2007.

COFFEY, A.; ATKINSON, P. **Making sense of qualitative data.** London: Sage, 1996.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **Handbook of Qualitative Research.** Thousand Oaks: Sage, 2000.

DEVÍS-DEVÍS, J.; SPARKES, A.C. La crisis de identidad de un estudiante universitario de educación física. Un estudio biográfico. In: J. DEVÍS-DEVÍS (Coord.), **La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI.** Alcoy: Editorial Marfil, 2001. p. 87-99.

DEVÍS-DEVÍS, J.; SPARKES, A.C. La crisis de identidad de un estudiante universitario de educación física. La reconstrucción de un estudio biográfico. In: SICILIA,A. ; FERNÁNDEZ?BALBOA, J?M.(Coord.). **La otra cara de la investigación:** Reflexiones desde la educación física. Sevilla: Wanceulen, 2004. p. 83-108.

DEVÍS-DEVÍS, J; SPARKES, A. Burning the book: a biographical study of a pedagogically inspired identity crisis in physical education. **European Physical Education Review,** London ; Thousand Oaks, v. 2, n. 5, p. 135?152, 1999.

ELLIOT, J.. **Using narrative in social research.** London: Sage, 2005.

ELLIS, C. **The ethnographic** I. Oxford: Alta Mira, 2004.

FEYERABEND, P.. **Tratado contra el método.** Barcelona: Planeta De-Agostini, 1975.

FRANK, A. **The wounded storyteller.** Chicago: The University of Chicago, 1995.

GERGEN, K.; GERGEN, M. Narratives of the self. In: SARBIN, T.; SCHEIBE, K. (Eds), **Studies in social identity.** New York: Praeger, 1983. p. 254?273.

GIBBS, G. **Analysing qualitative data.** London: Sage, 2008.

GUBRIUM, J.; HOLSTEIN, J. Narrative practice and the coherence of personal stories. **The Sociological Quarterly,** Carbondale, IL , v. 39, p. 163-187, 1998.

HARBISON, N. Doing narrative analysis. *In;* LYONS, E.; COYLE, A. (Eds.), **Analysing qualitative data in psychology.** London: Sage, 2007. p. 145-157.

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHLACH, R.; ZILBER, T. **Narrative Research.** London: Sage, 1998.

PÉREZ-SAMANIEGO, V. Caught in the vortex. A layered account on researching-the-researcher. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health,** Abingdon, Oxfordshire. En prensa.

PÉREZ-SAMANIEGO, V.; DEVÍS-DEVÍS, J.; SMITH, B.; SPARKES, A.C. La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. **Movimento,** Porto Alegre, v. 17, n.1, p.11-38, 2011.

PHOENIX, C. Seeing the world of physical culture: the potential of visual methods for qualitative research in sport and exercise. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health,** Abingdon, Oxfordshire, v. 2, n. 2, p. 93-118, 2010.

RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds.). **Handbook of qualitative research.** 2. ed. London: Sage, 2000. p. 923-948.

RIESSMAN, C.. **Narrative Methods for the Human Sciences.** California: Sage, 2008.

SMITH, B.; ALLEN-COLLINSON, J.; PHOENIX, C.; BROWN, D; SPARKES, A. Dialogue, monologue, and boundary crossing within research encounters: a performative narrative analysis. **International Journal of Sport and Exercise Psychology,** Morgantown, v. 7, n. 3, p. 342-358, 2009.

SMITH, B.; SPARKES, A.C. Men, sport, spinal cord injury, and the construction of coherence: narrative practice in action. **Qualitative Research,** London, v.2, p. 143-171, 2002.

SMITH, B.; SPARKES, A.C. Narrative analysis and sport and exercise psychology: Understanding lives in diverse ways. **Psychology of Sport and Exercise,** Birmingham, v. 10, p. 279-288, 2009.

SMITH, B.; SPARKES, A.C. Sport, spinal cord injury, and body narratives: a qualitative project. **Health Psychology Update,** Leicester, v. 16, p. 26-33, 2007.

SPARKES, A.C.. Ethnographic Fiction and Representing the Absent Other. **Sport, Education and Society,** Oxon, v.2, n. 1, p. 25-40, 1997.

SPARKES, A.C. **Telling stories in sport and physical activity:** A qualitative journey. Champaign, Ill.: Human Kinetics, 2002.

SPARKES, A.C.; DEVÍS-DEVÍS, J. **Investigación narrativa y sus formas de análisis:** una visión desde la educación física y el deporte. *In:* MORENO, William

(Ed.). **Educación cuerpo y ciudad:** El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales. Medellin: Funámbulos Editores, 2008. p. 43-68.

SPARKES, A.C.; DOUGLAS, K. Making the case for poetic representations: an example in action. **The Sport Psychologist,** Champaign, v. 21, p. 170?189, 2007.

SPARKES, A.C.; PÉREZ-SAMANIEGO, V; SMITH, B. Social comparison processes, narrative mapping and their shaping of the cancer experience: A case study of an elite athlete. **Health,** London, En prensa.

SPARKES, A.C.; SMITH, B. Sport, spinal cord injury, embodied masculinities and the dilemmas of narrative identity. **Men and masculinities,** Thousand Oaks, v. 3, n. 4, p. 258?285, 2002.

SQUIRES, S.; SPARKES, A.C. Circles of silence. Sexual identity in physical education and sport. **Sport, education and society,** Oxon, v.1, n. 1, p. 77?101, 1996.

WEBSTER, L.; MERTOVA, P. Using narrative inquiry. London: Routledge, 2007.

Agradecimientos:

Este artículo se ha realizado con el apoyo del Ministerio de Educación de España, mediante una ayuda I+D del Programa Explora (EDU2009-06815-E/EDUC).

Endereço para correspondência:
Víctor Pérez-Samaniego
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
C/ Gascó Oliag, 3
46006 Valencia (España)
Victor.m.perez@uv.es

Recebido em: 24.11.2011

Aprovado em: 13.12.2011

Publicación 6.

Fuentes, J., Pérez, V., Pereira, S. y Devís, J. (2014). Comprender la diferencia trans: una experiencia pedagógica mediante la ficción narrativa. En L. Puche y L. Alamillo (Eds.). *Educación y género. La incorporación de la desigualdad en múltiples contextos de socialización*, pp. 49-55, Traficantes de Sueños, Madrid.

Comprender la diferencia trans: una experiencia pedagógica mediante la ficción narrativa

Jorge Fuentes Miguel, Universitat de València, jorge.fuentes@uv.es

Víctor Pérez Samaniego, Universitat de València, victor.m.perez@uv.es

Sofía Pereira García, Universitat de València, sofia.pereira@uv.es

José Devís Devís, Universitat de València, jose.devis@uv.es

Introducción

En la cultura occidental, la asignación del género a una persona a partir de su sexo viene regulada por un sistema bipolar sexo-género que, por una parte, establece correspondencias entre el género y el sexo de las personas y, por otra, las divide en dos polos dicotómicos: o se es mujer y femenina o se es hombre y masculino (Haynes, 2001). De entre las diversas instituciones sociales que contribuyen con sus prácticas a consolidar el consenso hetero-normativo en torno al sistema bipolar sexo-genero, el sistema educativo ocupa un lugar central. Rellenar un impreso de matrícula o una encuesta en la que deba marcarse la casilla 'hombre' o 'mujer' son ejemplos de cómo se repite durante la vida escolar la forzosa identificación con un género único y distinto del otro. En el caso concreto de la educación física (EF), utilizar los vestuarios para 'hombres' o 'mujeres' y la atribución de un carácter 'femenino' o 'masculino' a determinados juegos, deportes, o movimientos corporales, son ejemplos prácticos que ilustran la bipolaridad de género en esta asignatura.

Cuando la identidad de género se reduce a un sistema bipolar sexo-género, se refuerza un discurso normativo y excluyente sobre quienes no se ajustan al modelo hegemónico. Este es el caso del alumnado trans, aquel que muestra disconformidad entre el sexo biológico y el género socialmente asignado. Desde el momento en que hacen públicos sus sentimientos, pensamientos y acciones, el modelo bipolar actúa como un criterio de normalidad sobre sus identidades que, al no acomodarse al estándar admitido, son valoradas como extrañas y patológicas. El riesgo de exclusión social es muy grande para estos estudiantes porque rompen con un sistema que necesita de identidades fijas y estables para identificarlos como seres humanos 'normales'. En la medida en que la EF es una asignatura en la que el cuerpo (su apariencia, su rendimiento, su aceptación o rechazo) se hace muy

evidente, las normas y convenciones corporales condicionan singularmente sus conductas, pudiendo provocar situaciones de acoso, discriminación y violencia, pero también iniciativas dirigidas a su superación. Por este motivo, la educación física puede funcionar como un catalizador, bien para fomentar o bien para subvertir la marginalización a la que el sistema bipolar sexo/género aboca al alumnado trans.

La intención de esta comunicación consiste en presentar una experiencia pedagógica dirigida a sensibilizar a un grupo de estudiantes universitarios en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte sobre algunas discriminaciones que experimentan las personas trans en el contexto de la EF. Para ello se utiliza una ficción como herramienta para tomar conciencia y empatizar con las vivencias de Mar, un personaje que representa a una estudiante de secundaria que decide hacer pública su identidad trans. Posteriormente, se explora la conexión entre la capacidad del alumnado para imaginar la alteridad trans y el concepto de cuerpos abyectos planteado por Butler (2002). Para esta autora, si el género califica a los cuerpos como humanos, todos aquellos que no encajan en el sistema bipolar porque van en contra de 'lo natural' se consideran cuerpos abyectos y sirven para definirse en oposición a ellos. Por último, se sugiere una propuesta pedagógica que podría servir de complemento a la experiencia con la ficción.

El relato ficticio

Junto con otras formas de experimentación, los relatos ficticios forman parte de un campo emergente en las 'nuevas prácticas de escritura' dentro las ciencias sociales (Richardson, 2000). Aunque su utilización sigue siendo minoritaria en el ámbito de las ciencias de la actividad física y el deporte, en los últimos años se leen con mayor frecuencia relatos ficticios evocativos que representan el conocimiento que ha sido generado etnográficamente (ver Denison y Markula, 2002). De acuerdo con Sparkes (2002), existen dos formas de utilización de la ficción. La primera, la creación no ficticia o semificción, se elabora a partir de la recolección sistemática de datos en una investigación, es decir, el relato está basado en informaciones y datos empíricos porque ha existido un trabajo de campo previo, pero se alteran datos o circunstancias espacio-temporales. En la segunda modalidad, la creación ficticia o ficción imaginativa, se otorga más libertad a la imaginación narrativa de quien escribe, sin tener la necesidad de haber estado en el campo. Si en el primero se estuvo en la acción y el relato se basó en personas y acontecimientos reales y los datos fueron recogidos por métodos diversos, en la producción de una ficción creativa se inventan personas, acontecimientos y lugares.

El relato que se ha elaborado se titula "Escapar de mi cuerpo". El tema central son las discriminaciones por razón de género que sufre Mar, una adolescente que decide hacer pública su identidad trans en el centro educativo en el que estudia. Relata en primera persona sus recuerdos y experiencias vividas en EF y la comunicación mantenida con el profesorado de la asignatura. Todas las personas y los acontecimientos y lugares que aparecen son productos de la imaginación. Ha sido creado sin haber estado en el campo recogiendo datos de forma sistemática. Sin embargo, se han tenido en cuenta diversos documentos de carácter escrito y visual en su producción. Se han utilizado estudios empíricos que enfocan las experiencias de mujeres transexuales desde perspectivas metodológicas

cualitativas, textos periodísticos, películas y un documental (Bogdan, 1998; Ekins y King, 2001; Lewins, 1995; Masson-Schrock, 1996; Montero, 1996; *Boys don't cry*, 1999; *Normal*, 2003; *El camino de Moisés*, 2003). En ocasiones, se han reproducido literalmente las voces de personas trans procedentes de los documentos fuente mientras que, en otros momentos, se ha optado por la pura ficción. Por motivos relacionados con la extensión de la comunicación, solo se muestra un fragmento. El relato completo puede consultarse en el siguiente enlace: http://escapardemicuerpo.blogspot.com

"Carne de gallina al pensar en la educación física. De primero de Bachillerato tengo recuerdos relacionados con *sketchs*. Celia, Vera y yo, llevábamos dos semanas ensayando por las tardes en mi garaje. ¡Vaya si le pusimos empeño! Aquello me gustaba. Representar me iba como anillo al dedo. No era como las pruebas físicas, que por cierto, nunca entendí. ¡Cuántas veces contuve mi rabia! No sólo por su crueldad, siempre te estaban comparando, sino porque odiaba tener que ajustarme a un baremo que reafirmaba precisamente el cuerpo masculino que yo no deseaba. Para no hacerlas fingía lesiones. Un día el tobillo y otro la espalda. ¡Qué decir de los días que practicábamos deportes! No logro quitar de mi memoria a los dos capitanes, yendo y viniendo, eligiendo a los miembros de los equipos. Primero a los mejores y al final a los peores. Siempre la última. ¡Era agonizante! Estar sentada, esperando y esperando, quedan tres personas, quedan dos personas. Fue realmente traumático. Además, no quería ir con los chicos porque me ignoraban. Durante los juegos era invisible y casi nunca me pasaban. Me decían que tenía que ir con las chicas. No es que me supiera mal, en el fondo prefería estar con ellas, pero los comentarios a mis espaldas eran del tipo, 'este es mariquita' o 'no eres normal'."

Metodología

La experiencia pedagógica se desarrolló en mayo de 2011 y participaron 61 estudiantes (46 hombres y 15 mujeres) de cuarto curso de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. La actividad se llevó a cabo en horario lectivo, además de que fue desarrollada por investigadores que no impartían docencia a los estudiantes, se aclaró que no se trataba de una actividad lectiva. En primer lugar, se distribuyó el relato dejando un tiempo de unos quince minutos para su lectura individual. Después, se solicitó que escribieran de forma anónima una reflexión personal a partir de dos cuestiones orientativas: '¿cuál es tu realidad, tu pensamiento respecto al género de las personas?' y '¿qué te parece el texto que has leído en relación con estas cuestiones?'. Se explicitó que su reflexión formaría parte de una investigación sobre las identidades de género y que la participación tenía carácter voluntario, por lo que eran libres de dejar la actividad, garantizándose en cualquier caso su anonimato durante la misma. Contaron con unos 30 minutos para completar su reflexión escrita. A continuación, los escritos se recogieron y tras alterar su orden, fueron devueltos aleatoriamente, de manera que recibieran un texto desconociendo su autoría. Para iniciar el debate, un alumno voluntario leyó en voz alta el texto anónimo que tenía en sus manos, alternándose a partir de entonces lecturas y comentarios personales sobre estas. La puesta en común duró unos 95 minutos, acabando en el momento en que los estudiantes consideraron que los textos que tenían en su poder no añadían nada relevante a los ya leídos o que sus opiniones habían quedado reflejadas en el debate. Los textos fueron recogidos de nuevo por los investigadores. Las intervenciones fueron

grabadas con el consentimiento previo de los estudiantes y transcritas en papel.

Tras la lectura y el debate, uno de los investigadores presentó un segundo nivel de reflexión en el que se incorporaron conocimientos sobre teoría *queer* e identidades de género. La intención era favorecer un segundo debate que contara con más elementos de juicio para la argumentación acerca de las posturas personales expresadas en la primera parte de la actividad. Para su desarrollo se presentó el blog http://escapardemicuerpo.blogspot.com en el que, además del relato, podían encontrar preguntas referidas a aspectos concretos de la ficción y a sus creencias sobre la identidad de género, como por ejemplo: 'En relación con el sexo, ¿quién es Mar?, ¿un hombre, una mujer, o...?'; '¿Qué es para ti lo 'normal' en relación con el sexo y el género?'. Al presentarlo se hizo hincapié en que sus intervenciones podían ser nominales o anónimas. Tras dos semanas, el blog recogía los comentarios de 12 estudiantes que fueron incorporados a las reflexiones escritas y la trascripción del debate como datos para el análisis. Dichos datos fueron sometidos a un análisis categorial de contenido que permitió identificar, organizar y relacionar categorías temáticas emergentes.

Cuerpos abyectos

En *Poderes de la perversión*, Kristeva (1988) teoriza sobre el concepto de abyección para describir aquello que no encaja dentro de los límites y sirve para dar sentido al 'yo'. Para Kristeva, la abyección se asocia con el rechazo y la repulsión en momentos en los que una persona se siente amenazada, por ejemplo, el asco por la comida, el vómito o la enfermedad. La expulsión de lo repugnante es la estrategia utilizada por la persona para finalizar con una amenaza que podría interrumpir la subjetividad y desestabilizar el proceso de construcción del 'yo'. Lo abyecto, plantea Kristeva (1988), perturba el orden, los límites, los lugares y las reglas de la identidad. De ahí que represente una amenaza a la seguridad ontológica, mientras que su expulsión actúa como un lenitivo del 'yo', un mecanismo que asegura su estabilidad ante la amenaza de lo abyecto.

El análisis de la abyección de Kristeva ha sido trasladado por Butler (2001, 2002) al ámbito de la identidad de género. Para esta autora, lo abyecto designa

"aquellas zonas 'invivibles', 'inhabitables' de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo 'invivible' es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos" (Butler, 2002:20).

De acuerdo con el razonamiento de Butler, todos aquellos sujetos que, como el caso de Mar (protagonista de la ficción), no encajan dentro de la norma bipolar de sexo/género, son considerados abyectos y, por tanto, se convierten en el referente contra el cuál se establece la condición de lo humano. Es decir, las personas se constituyen e identifican mediante la fuerza de la exclusión y el repudio: sé quien soy porque conozco el cuerpo amenazante que no quiero ser.

En este sentido, Soley (2004) ha señalado que un mecanismo que puede definir la abyección es el de oponerse al orden natural, de ahí que, todo aquello que va en contra de la naturaleza se considere abyecto por definición. En los escritos personales realizados por el alumnado aparecen ejemplos de

este mecanismo. A continuación, se muestran algunos de ellos:

> "Estoy completamente de acuerdo con mi género y nunca he tenido problema de ningún tipo en aceptarme a mi mismo. Sobre este tema, yo pienso que la naturaleza es sabia y nos ha dotado de nuestro cuerpo por alguna razón, por lo que me cuesta entender que existan estos casos de cambios de sexo" (Grupo 1, 6).
>
> "Desde fuera veo que es algo innatural, que va contra la naturaleza y que si no te toca de cerca el tema no ves lo duro que es para esas personas y su familia" (Grupo 1, 13).
>
> "Al nacer, las personas poseemos un género por naturaleza, nos guste o no hay que aceptar que se nos ha asignado uno" (Grupo 1, 17).
>
> "Me parece lógico que el género de las personas esté definido, o se es masculino o se es femenino, uno nace ya así y no se puede cambiar esto" (Grupo 2, 19).
>
> "No lo veo como algo natural, pese a que hay estudios científicos que demuestran cambios genéticos y hormonales, no entiendo el porqué de desear el cuerpo del sexo con el que no has nacido" (Grupo 2, 26).
>
> "Pienso que cada uno es lo que es cuando nace y me resulta tremendamente difícil comprender estas cosas" (Grupo 2, 31).

Comentarios finales

La experiencia pedagógica con la ficción narrativa ha sido una tentativa para legitimar formas alternativas de toma de conciencia con un grupo de estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte respecto a las discriminaciones sobre identidad de género en el ámbito de la EF. Este hecho, ya de por sí implica un proceso de cambio, puesto que en el contexto de las clases tradicionalmente predomina una cultura deportiva en la que se reproducen estereotipos de género y sexualidad dominante, tal y como recoge la literatura específica sobre la materia (Dewar, 1990; Flintoff, 1993). Sin embargo, aunque la ficción creemos que tuvo repercusión y el caso de Mar motivó un debate sensato y sensible, nos preguntamos hasta qué punto la experiencia de lectura supuso estimular cambios en la subjetividad de los estudiantes o, por el contrario, reforzamos la abyección representando a "el Otro" como un espacio de desviación y dolencia que es necesario contener, aquello que Britzman (2002:208) denomina "normalidad exorbitante". Por este motivo, en próximas experiencias pedagógicas sugerimos complementar la práctica de lectura de relatos ficticios críticos con otras intervenciones que contribuyan a profundizar en la toma de conciencia y en desvincular lo normal del 'yo' con la intención de comprender mejor la diferencia. Una propuesta en esta dirección es la planteada por Rands (2009) sobre la utilización del Teatro Fórum de Augusto Boal (1995) para sensibilizar al futuro profesorado en el estudio de la complejidad del género. Pero esa será otra experiencia y deberá ser contada en otra ocasión.

Referencias bibliográficas

Boal, A. (1995): *The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy*, Routledge, New York. [Trad. cast. Jorge Cabezas, *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Alba Editorial, Barcelona, 2004]

Bogdan, R. (1998): "The autobiography of Jane Fry". En S. J. Taylor y R. Bogdan (Eds.) *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*, John Wiley and Sons, Inc, New York, pp. 182-191.

Boys don't cry (1999): Largometraje. EEUU. Dirección: Kimberly Peirce. Intérpretes: Hylary Swank, Chloe Sevigny, Peter Sarsgaard, Brendan Sexton III. Edición: Fox Searchligh. Producción: Killer Films. Duración: 114 minutos.

Britzman, D. P. (2002): "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas", en Rafael M. Mérida (Ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, Icaria, Barcelona, pp. 197-228.

Butler, J. (2001): *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Paidós, Barcelona.

Butler, J. (2002): *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Paidós, Barcelona.

Denison, J. y Markula, P. (Eds.) (2002): *Moving Writing: Crafting Movement in Sport Research*, Peter Lang, New York.

Dewar, A. (1990): "Opression and Privilege in Physical Education: Struggles in the Negotiation of Gender in a University Programme", en David Kirk y Richard Tinning (Eds.): *Physical Education, Curriculum and Culture: Critical Issues in the Contemporary Crisis*, pp. 67-99, Falmer Press, London.

Ekins, R. y King, D. (2001): "Telling body transgendering stories". En K. Backett-Milburn y L. Mckie (Eds.), *Constructing gendered bodies*, Palgrave, New York, pp. 179-203.

El camino de Moisés (2003): Documental historiado en la serie Documentos TV (La 2 de Televisión española). Dirección: Pedro Erquicia. Guión: Martha Zein. Realización: Cecilia Barriga. Intérpretes: Moisés Martínez. Producción: TVE. Duración: 55 minutos. Fecha de emisión: 25/06/03.

Flintoff, A. (1993): "Gender, Physical Education and Initial Teacher education", en John Evans (Ed.): *Equality, Education and Physical Education*, pp 184-204, Falmer Press, London.

Haynes, F. (2001): "Introduction". En F. Haynes y T. Mckenna (Eds.) *Unseen genders: beyond the binaries*, Peter Lang, New York, pp. 1-16.

Kristeva, J. (1988): *Poderes de la perversión*, Siglo XXI, Madrid.

Mason-Schrock, D. (1996): "Transsexual's narrative construction of the 'true self'", *Social Psychology Quarterly*, 59, (3), 176-179.

Montero, R. (1996): *Transexuales: la cárcel del cuerpo*, El País, 25 de agosto.

Normal (2003): Largometraje. EEUU. Dirección: Jane Anderson. Intérpretes: Jessica Lange, Tom Wilkinson, Clancy Brown, Hayden Panettiere. Edición: DeAPlaneta Producción: Avenue Pictures. Duración: 110 minutos. (Basada en la obra Looking for normal de Jeff Anderson).

Lewins, F. (1995): *Transsexualism in society: a sociology of male-to-female transsexuals*, Macmillan Education Australia, Melbourne.

Rands, K. E. (2009): "Considering Transgender People in Education: A Gender-Complex Approach", *Journal of Teaching Education*, 60, 4, 419-431.

Richardson, L. (2000): "Writting". En N. K. Denzin e Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*, Second edition, Sage, Thousand Oaks, pp. 923-948.

Soley, P. (2004): "In-transit: la transexualidad como migración de género", *Asparkía*, 15, 207-232.

Sparkes, A. C. (2002): *Telling tales in sport & physical activity: a qualitative journey*, Human Kinetics Press, Champaign, IL.

Publicación 7.

Pérez-Samaniego, V., Fuentes-Miguel, J., Pereira-García, S. y Devís-Devís, J. (2014). Abjection and alterity in the imagining of transgender in physical education and sport: a pedagogical approach in higher education, *Sport, Education and Society*. DOI:10.1080/13573322.2014.

Sport, Education and Society, 2014
http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2014.981253

Abjection and alterity in the imagining of transgender in physical education and sport: a pedagogical approach in higher education

Víctor Pérez-Samaniego[a], Jorge Fuentes-Miguel[b], Sofía Pereira-García[a] and José Devís-Devís[a]*
[a]*Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universitat de València, Valencia, Spain;* [b]*Facultad de Magisterio, Universitat de València, Valencia, Spain*

In physical education (PE) and sports there is little theoretical and empirical knowledge about transgender people, and particularly, on how they are and can be imagined within this context. In this paper, we present and analyze a pedagogical activity based on the reading and discussion of a fictional representation of a transgender person within a group of undergraduate students of Sport Sciences. Our theoretical frame situates *abjection* and *alterity* as opposing concepts on a continuum. Results show several ways in which a transgender person is imagined by students, as well as constraints and possibilities for the pedagogical proposal to promote moral imagining of transgender. Students situated in abjection justify their rejection of transgender persons, bringing up compassion (such as pity), *genitalization,* symbolic violence and stigmatization of transgender persons. The realm between abjection and alterity is characterized by tolerance of different normalities, as well as linguistic constraints hindering the acceptance of transgender people. In alterity, students acknowledge their limited ability to *totally* imagine what it is like to be transgender, and also, their will to encounter transgender persons *face-to-face.* Although results of this experience should not be interpreted in a prescriptive way, they show different ways to imagine transgender people in the domain of PE and sports, as well as the importance of considering the ethics of alterity as a means to advance in the moral imagining of transgender persons and, in general, of the distant Other.

Keywords: *Symbolic violence; Thematization; Compassion; Acceptance; Tolerance; Dialogue*

Introduction

Issues facing transgender people are of a growing concern in academic and educational domains. However, there is a lack of research in relation to physical

*Corresponding author. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universitat de València, C/ Gascó Oliag, 3,Valencia 46010, Spain. Email: jose.devis@uv.es

© 2014 Taylor & Francis

activity, physical education (PE) and sport, at least in comparison to research on lesbian and gay issues (Caudwell, 2014). In particular, there is little theoretical and empirical knowledge about pedagogical approaches on transgender in the context of higher education PE and sport classes. In Spain, for example, it is likely that PE and Sport Science students, who may meet transgender people along their professional life, finish their studies without any opportunity to, at least, imaginatively connect with transgender persons. However, transgender people go to schools and may practice sports. They may exercise for fun, for health or for the sake of constructing their embodied identity, just like the rest of the general population. PE and sports professionals may play a small, though significant role either to reinforce or to weaken barriers that hinder transgender people with regard to their practice of sport and physical activity. Furthermore, their practices and beliefs may have an impact beyond the realm of sports and physical activity, influencing social acceptance of diversity in gender identities and contest transphobia as a form of gender oppression.

Transgender frequently challenge assumed beliefs on embodiment, gender and identity and, from this regard, it occupies a significant position in any contemporary analysis on those issues. The mere existence of transgender people becomes an objection to the central role of sex–gender binarism in the sociocultural apparatus that determines what a gendered-body should be and should aim to be. In this sense, concerns about transgender are *also* concerns about dimmed but powerful forms of social control rooted in the discussion about who should decide who we are and how our own body ought to be. Thus, pedagogical initiatives in higher education to imaginatively connect students with transgender persons, such as the one presented here, may contribute to the emergence of other possible understandings of transgender, as well as challenge views usually taken for granted regarding gender in PE and sport.

Theoretical framework

Gendered body, as Caudwell (2014) notes, 'remains central to processes of exclusion, rejection and abjectification' (p. 399). This is particularly so for *other* gendering bodies and identities, such as the ones represented by transgender people. In order to frame the understanding of transgender and particularly, on how transgender people could be imagined by those who are not, our theoretical background calls upon the concepts of *abjection* and *alterity*.

Abjection, literally means to cast off, away or out and, hence, presupposes and produces a domain of agency between the abjecting and the abjected, from which the former is differentiated. Kristeva (1982) presents the concept of abjection in relation to the construction of psychic and social subjects. For Kristeva abjection is often associated with something that individuals are disgusted by (e.g. dirt, excrements, menstrual blood). Referring to the construction of self, abjection works as the symbolical pushing away or expelling of anything or anyone revolting to us. As so, acts of abjection become key moments in the process to meet and draw the limits of

acceptable self: through abjection the acceptable subject meets its contours and draws a border beyond which subjects cannot be accepted.

Butler (1990, 1993) highlights Kristeva's conception of abjection in order to better understand the construction of gender identity. For Butler (1990), abjected body-selves 'fall outside the human, indeed, constitute the domain of the dehumanized and the abject against which the human itself is constituted' (p. 111). Specifically, abjection excludes those who do not fit into the regulatory ideal of gender binarism. The wider the distance from idealized binarism, the more abjected the actual body-self is considered. As remarked by trans scholarship, the distance with normative body is so broad that, in part, limits of gender/sex binarism can be drawn at the expense of abjectifying transgender (see Halberstam, 1995; Stryker, 2006). Transgender would constitute an example of abjection *per se*, as long as no correspondence at all between sex and gender can be socially perceived.

Beyond theoretical discussion, Butler (1993, p. 243) remarks that human beings actually live in the 'unlivable' and 'uninhabitable' zones of abjection. By underlining the artificial, proscribed and performative nature of gender identity, Butler also seeks to trouble the definition of abjection, challenging the *status quo* of marginalized gender identities. Not only in a heteronormative system, abjection is *also* constructed through discursive practices and the flow of identifications and non-identifications in the building of different gender identities.

Alterity is the second key theoretical concept in our interpretive framework. Alterity can be characterized as a person's otherness that precedes any attributes. As Levinas puts it, alterity is pre-existent to human nature and it is not contingent. That means that otherness is not dependent on what may happen to us, nor is it determined by what we do or have, but rather by what we are. We are all absolute Others to the others, as Levinas stresses: 'An individual is other to the other. A formal alterity: one is not the other, whatever its content. Each is other to other' (see Robbins, 2001, p. 162).

Alterity deeply affects the conception and the practice of our relation with otherness and, specifically, our ability to imagine the other (Smith, 2008). As so, any attempt to empathetically grasp the other's lived experience, to place oneself in his or her shoes or to imagine ourselves being another person is necessarily constrained and elusive. This, however, does not mean that we should abandon any effort to imagine others. Rather, it means that we need to recognize the limits of our imagination and encounter the other as other rather than on our own terms. For Levinas, respecting and preserving alterity becomes essential when we meet with unnecessary suffering. Then, we become impelled by the other. As Levinas states 'if you *encounter* the face, responsibility arises in the strangeness of the other and in his misery. The face offers itself to your compassion and to your *obligation*' (see Robbins, 2001, p. 48). Basically, ethics of alterity calls on our responsibility to respond to this allegorical encounter with the face of the other, to whom we are obliged to respond. However, Levinas suggests a balance is needed between absolute distance and absolutely proximity with the Other. That is, recognizing the other as the other *and*

being responsible for him or her without appropriating the words which explain someone else's experiences.

In education, the ethics of alterity brings out concerns about the imagining of a transgender by non-transgender or *cisgender* persons. First of all, we must acknowledge that transgender people are others as any other is other to oneself, independent to any specific attribute. In other words, transgender people should not be considered Others *just* for being transgender people. Moreover, it means recognizing that there is not a single way of being transgender, as there is not a single way of being cisgender. However, it is difficult to deny that transgender people *may* suffer because of their social consideration as abjected body-selves (Stryker, 2006). Therefore, as educators we are obliged to respond to the moral imagining of transgender people, especially to their sufferance, in the domain of PE and sports.

Purpose and objectives

This paper stems from our interest, both as university educators and researchers, in responding to the potential encounter of transgender people in PE and sport via their moral imagining. For this purpose, in this paper abjection and alterity are presented as two ends of a continuum. In doing so, we intend to problematize essential concepts in dealing with the imagining of transgender people in order to gain understanding on how these concepts evolve along the continuum, and how students position themselves towards them. We also intend to reflect on the sense and direction of pedagogical approaches to transgender, and obtain empirical evidence on the possibilities and limitations of a pedagogical approach proposed to give access to the imagining of transgender individuals. Therefore, we have designed and developed a range of activities to provide and share insights on how sports, PE and physical activity may be experienced and lived by transgender people, as well as to promote dialogue between different perspectives on that issue.

The purposes of the study and the pedagogical practice are synthesized in these interrelated research questions: how transgender people are imagined in the context of sports and PE? Can we sensitize students to the moral imagining of transgender people?

Method

Participants

Sixty-one fourth year students of Sport Sciences at the University of Valencia, aged 20–26, participated in the pedagogical initiative, which took place in March 2012. The activity was incorporated into a subject which included gender education. It was developed by two of the authors of this paper, neither of whom were lecturers of that subject. At the beginning of the session, it was clearly stated to the students that the activity was not an assessment, and that they were free to withdraw without any

further explanation. Written consent to record data was requested from the students in order to use it for research purposes.

Fictional tale and its role

In our activity, we have privileged the use of fiction as a research based teaching strategy to access and give access to the otherness represented by transgender people. Written by Jorge Fuentes-Miguel, the tale 'Escaping from My Body' tells the story of *Mar*, an adult transgender woman formerly named *Mario*, who started her transition from male to female during her late days in secondary school. Throughout her story, Mar recalls both her good and bad experiences in PE and sports: the support and bullying of schoolmates, her love and horror for certain PE activities, her problematic relationship with some of the teachers and trainers, her struggle in the dressing rooms, etc. The text is evocatively written, inviting readers to emotionally engage with the reading and to see beyond the facts told. Many of the events are inspired by the author's experience as a PE teacher, his personal acquaintance with some transgender people, as well as conversations and interviews with transgender people carried out as a part of a wider research project. However, it must be noted that Mar and the other characters of the tale were invented, and all the events, times and places were created by the author. Accordingly, the relation of the text with reality and the way it is recreated make 'Escaping from My Body' a piece of creative fiction.

A lot has been written about the possibilities and limitations of fiction as a legitimate representation of research, as well as the criteria and ways to assess and improve the quality of this type of work and its practical utility (e.g. Sparkes & Smith, 2009). Being ourselves cisgender pedagogues, for us creative fiction has become a unique means to access and give access to the imagining of what a transgender person *may* experience in PE and sports. In this sense, it allowed us to perceive and share aspects, nuances, social exchanges and phenomena that may be unfamiliar, distant or invisible, facilitating new ways of seeing and expand our perspectives to understand transgender realities as they *could* be experienced. This process of empathetic imagination (Smith, 2008) and internal reflective deliberation (Spindler, 2008) may serve to meet and reflect on situations, experiences and challenges of Others, offering a new perspective on their lives, and also dampen conflict when stories shared might affect core beliefs of the readers.

Procedure and data collection

The pedagogical experience commenced with the reading of the tale 'Escaping from My Body', for approximately 15 minutes. Then, students received a sheet of paper with the following questions: *Who is Mar, a man, a woman or …?* And *What does 'normal' mean to you in terms of sex or gender?* The heading explained that their written thoughts and opinions about those questions formed part of a research project about gender identities and that their participation was voluntary, ensuring anonymity in any case. Students completed their written opinions which were collected and

returned to them again in a random order, so that each one received a text by an unknown author. A group discussion was opened by a volunteer who read aloud the anonymous text that was in his hands, alternating thereafter with readings and personal opinions about the different readings. This procedure allowed students to learn their peers' views about the tale and to feel free to comment their views regardless of its authorship. The discussion provided the opportunity to reveal on the spot different imaginative approaches of students to transgender people.

According to Ellsworth (1997, p. 8), in anti-oppressive pedagogies certain paradoxes on how teachers 'make a difference in power, knowledge, and desire' may generate tensions due not only to what teachers teach, but by how they *address* students. In this activity we faced specific tensions due to students' and pedagogues' gender identities and their effect on a pedagogical approach to transgender. We cannot deny that the intentions and design of the pedagogical practice were somehow influenced by our preconceptions about transgender people and students' identities. Particularly, being cisgender researchers and pedagogues ourselves, it would have been easy, as Caudwell (2014) rightly remarks, to unwittingly assume and perpetuate the existence of a binary system in our way to refer to and about transgender persons. This may have been the case insofar as the aim of imagining transgender people presuming that the students were also cisgender persons, and that shared fixed preconceptions of transgender should be modified.

However, in order to respectfully address the potential diversity of the audience, our pedagogical fictional based approach to transgender was informed by a modest pedagogy that, according to Tinning (2002), problematizes knowledge and schooling, as well as avoids simplistic dualisms, lack of diversity and students' subjectivity negligence. With that in mind, the above mentioned procedure resisted any finalising interpretations of the story, and its discussion privileged the last word of students, thus providing them with *certain* power and space to construct, share and negotiate their own thinking and feelings about transgender from their own embodied identities. Consequently, we sought to make all the students who read the fictional piece and participate in the discussion feel respected and invited to contribute from their own vantage point, including those who might have identified with transgender identities (if it were indeed the case).

The discussion ended when the students considered there was nothing else relevant to be told, and when their own opinions had been sufficiently discussed in the public debate. It lasted about 40 minutes, and was recorded with the consent of the participants. The written answers were collected by the researchers ('Responses' in data), and the recorded discussion was translated *verbatim* ('Discussion' in data).

After the reading and discussion, one of the researchers gave a 20 minute lecture about the sex–gender binary system and its limitations regarding transgender people. The purpose of the lecture was to provide the students with some knowledge that might inspire further meditation about opinions that had been posed during the discussion. In order to achieve this second level of reflection, students were introduced to a blog entitled 'Escape from my body' (http://escapardemicuerpo.blogspot.com), in which the tale is accessible, and they were invited to nominally or

anonymously participate in the blog with their comments. Two weeks after the activity, the blog had 12 postings (20% of participants from the first activity) that were incorporated to the written reflections and the verbatim transcript of the debate as data for analysis ('Blog' in data).

Analysis

Once collected, researchers focused on analyzing and providing plausible interpretations about the data. Initially, the process started with inductive thematic analysis in order to identify themes within the data (Braun & Clarke, 2006). The research team read through, reorganized and made descriptive, exploratory comments about the data by underlining recurring phrases and highlighting key concepts. During this first stage, the analysis focused on identifying emerging thematic categories and conceptual connections with literature. At this preliminary phase, several concepts were raised such as *body-self relations, respect, tolerance, empathy, responsibility* and *compassion*. Along this process, certain polarization in the student's impressions on those themes became apparent. For instance, while some students considered Mar (or Mario) to be 'abnormal' or 'ill', others outlined their admiration for her struggle to become 'what she is'. After identifying this polarization, literature on alterity and abjection was then accessed and used as a framing device for the analysis of emergent themes. That is, the consideration of abjection and alterity as opposed poles of a continuum was not aprioristic. Rather, it was grounded in the specific characteristics of the collected data.

Results and discussion

Transgender as abjection

The majority of the comments gathered from the students' written answers showed that they considered transgender people to be deviated or abnormal body-selves. The following quotes are some of the many that illustrate how biological norm functions as the essence towards which the degree of deviation is imputed.

> Fortunately I am a boy in a boy's body, and I wouldn't change that for anything. (Responses)

> That is, if you're born a man, it is normal to act and feel as such (since men and women are different, as shown by multiple studies), and the same in the case of women. But there are some exceptions that require treatment. (Responses)

> Gender is what it is. To me it is not possible to change it. Everyone is born with problems and has to accept them. (Responses)

At this early stage of the activity, the former quotes show different ways in which students refer to gender binarism and biological norm, not only as a description of sex–gender characteristics, but also as an *ideal* which neglects the very possibility of human beings to be anything else but *authentic* men or women. For Butler (1990) the

legitimating of sex–gender binarism as the norm against which any other gendered body self is to be considered functions performativity as an *act* of expulsion:

> This appears as an expulsion of alien elements but the alien is effectively established through this expulsion. The construction of the 'not-me' as the abject establishes the boundaries of the body which are also the first contours of the subject. (p. 133)

In this mapping of body selves, abjection draws the limit beyond which body deviation defines selves. Beyond that limit transgender people are *thematized*, that is, they are put into a category as deviated, assuming a kind of knowledge or truth-claim about them that forecloses difference and, thereby, do violence (Holland, 2003). Thematization would lead to what Levinas (1974) calls *totalization*: the absorption of individual differences of the Other by truths and values determined by reference to *myself* and *I*. As Shepherd (2003) stresses, totalization occurs whenever the *I* limits the Other to a set of rational categories (racial, sexual or otherwise) already knowing what the Other is about before the other has spoken. Scientific knowledge, with its apparent neutrality and objectivity, becomes the perfect alibi for the *I* to totalize the other. In fact, as seen in the quotes above, often certain scientific *evidences* are mentioned to back up derogatory claims towards social groups being discriminated. Among the several strategies used to provide content to thematization and totalization of transgender as deviated persons, pathologization must be highlighted. In fact, even within the transgender community, there is controversy as to whether transgender people can be considered to have a Gender Identity Disorder (O'Neil, McWhirter, & Cerezo, 2008). However, it is rather unlikely that student's remarks to a supposedly scientific basis of gender normativity could have any link with this debate. Most probably, it assumes the *obvious need* to treat abjected body selves in order to be *cured*.

When facing an alien other, empathy is often presupposed as a means to gain understanding and to attain knowledge by imaginatively putting ourselves in the place of the others (Smith, 2008). Not surprisingly, in abjection empathy towards transgender people fails, as illustrated in the following quotes:

> I can't come to understand that things like those described in the text [referring to fictional story] may actually happen. That some people feel like they are the opposite sex … It is not natural. I think the debate is closed. (Responses)

> The text [referring to 'Escaping from my body'] does not change my way of thinking, but it helps me put myself in the other person's shoes—someone who is discriminated. Nature is wise and each gender is made to reproduce with the opposite sex. However, there are people who are not happy with the body they have to live in … however, thanks to surgery they can change their body. The ordeal they must go through in their life is pretty strong. In my opinion society is not ready for this, but it is quite normal because it is unnatural. (Responses)

The first quote openly acknowledges the impossibility of any empathetic imagining of transgender people. Again, appeals to a self-evident natural order is implicitly used to justify abjection of transgender people, placing them beyond the limits of what is considered human, categorizing them as 'the excessive dimension of subject that

cannot be assimilated' (Butler, 1993, p. 58). Consequently, transgender persons are seen as charged with negativity, and any attempt to imagine the living experience of transgender people turns into an erratic diagnosis of the causes and effects, proposing solutions to *revert* their deviation, as shown in the second quote. Paradoxically, in this comment the student mentions the effect the reading had on improving his/her empathetic ability 'to put himself/herself in the shoes of someone who is discriminated'. However, this apparent empathetic *advance* is ethically irrelevant, as the 'ordeal lived by them' becomes justified by the 'unnatural' condition of being a transgender person.

Besides the limited effect of the activity in changing student's beliefs, this incongruity reveals how abjection turns empathetic imagination into symbolic violence. As Frank (2004, p. 115) argues, empathy risks the symbolic violence of telling the Other how to feel better. Symbolic violence takes place when the *I* tells the others 'that they should not be who they are, or that they fail to understand who they ought to be'. This would be the case of *natural* human beings telling transgender who they are, or what they ought to be, and how they should feel about it. Moreover, putting the natural condition of the body as a prerequisite impairs any empathetic imagination with transgender persons because, as Stryker (2006, p. 238) remarks, a transgender body actually is 'an unnatural body. It is a product of medical science. It is a technological construction'. Confronted with human sufferance, empathy often turns into compassion. Literally 'compassion' means to *suffer-together-with*. We usually feel compassion for good reasons; our emotional response to someone else's suffering 'can prompt us to sort through those reasons, to discover the conditions that cause that suffering, and to improve our judgment' (Shepherd, 2003, p. 445). However, this may not be the case when compassion is exerted towards the abject, as reflected in this quote:

> Everyone can do what he pleases at home, as long as he respects others and does not disturb anyone. However, my doubts are: Should these people be able to have a family or children? If we normalize all these ways of understanding life, will there be increasingly more people who change their sex? Finally, I am thankful for being normal and feel good about it. I feel compassion for those who are not. (Responses)

Compassion entails respect for the sufferance of others, and a call to help others. Considering their discrimination and vulnerability as a social group, it would be expected they any compassionate claim would focus on the sufferance of transgender. However, in this quote it is implicitly suggested that normative body-selves are to be respected *by* transgender people. Moreover, as long as normative selves could feel 'disturbed' by the presence of transgender people, this comment also suggests that transgender would be acceptable only in private, thus following the guiding principle 'don't ask, don't tell' often adopted to admit gays and lesbians in certain social domains. In Holland's (2003) opinion, though, this policy is humiliating and unfair, as it refuses to accord them the same basic human needs (not just rights) accorded to the rest of the population. Moreover, in the case of transgender people it would be also inoperative because most of the times being transgender is difficult to disguise since it leads to public recognition of a new personal and social identity.

This would be particularly so in the context of PE and sports, in which the appearance and performance of the body constantly expose gendered selves to social scrutiny.

Since the normative body-selves appear in the above mentioned quote as the non-respected ones, a claim for compassion based in this sort of inversion between the ones suffering and the ones causing sufferance becomes regressive and intrusive, evoking pity instead of true respect for transgender people. In fact, as Shepherd (2003) suggests, a person can feel compassionate without liking or respecting a particular stranger before her/him, thus appropriating the sufferance of the other by filtering the other's experiences through his/her own eyes. In some way, he argues that compassion is too easy since it suggests an understanding of what your needs and desires would be if you found yourself in that condition, but does not require the intense effort necessary to understand the needs and desires of the suffering person as that person.

Constraints for empathetic imagination and compassion provoke statements about transgender people underscoring their stigmatization and monstrosity, as illustrated in the following quote:

> These people are insane. They should be exhibited in a circus or something similar. I find it disgusting. And I cannot understand why we have to pay [taxes] for their medical treatments. (Responses)

Butler (1993, p. 150) highlights the metaphor of *circus monstrosity*, 'a spectacle, entertaining and terrifying', in order to reflect the gruesome depiction that normative selves made of the abjected. As in the tale of Frankenstein, Stryker (2006, p. 8) finds that because of her unnatural transgender body, she is too often perceived as less than fully human and 'like the monster's as well, my exclusion from human community fuels deep and abiding rage in me'.

For the proper *I*, with its clear and defined boundaries, the mere consideration of these non-human beings is threatening and horrifying. The abject, which is something improper, poses a threat to the ego. Abjection creates 'the status for the subject as a threatening specter' (Butler, 1993, p.3). Remarkably, in the case of transgender this ghastly totalization is determined by supposedly inaccurate relations between gender identity and genitals. Thus, transgender persons are *genitalized*, that is, they are thematized as persons with the wrong genitals and, consequently, stigmatized as monsters. Beyond any discussion on the idea of *right* or *wrong* applied to the relation between biology, gendered body and self, genitalization would be unfair and biased as it totalizes a transgender person into a single attribute, while nothing is known about 'her dreams, her actual abilities or disabilities, or her capacity to love and be loved' (Shepherd, 2003, p. 466).

From abjection to alterity

In the continuum represented in Figure 1, the relation between abjection and alterity is dynamic, and consequently, there are certain indeterminate zones in which

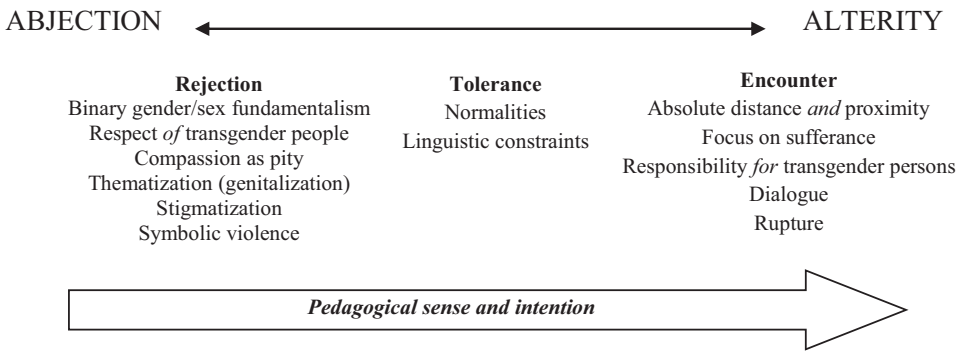

Figure 1. Abjection and alterity in the pedagogical approach to the imagining of transgender

students' comments may be interpreted as attempts to abandon abjection without connecting to alterity. This happen, for instance, with certain remarks about normality:

> Maybe it [reading of 'Escaping from my Body'] has helped me to understand more about this kind of situation and to take more into account the feelings of each person not just on the basis of what is considered 'normal'. (Responses)

> As Jorge [name of teacher] explained in class, we usually consider only two forms of gender and sex relationships, men masculinized and women feminized. Something that differs from these stereotypes we consider 'weird' or something that is not 'normal' and therefore, a source of ridicule and harassment. But, what does it mean to be 'normal'? (Blog)

Basically, what is questioned in these comments is binary fundamentalism in gender–sex relations which, as seen in the former section, lay in the very heart of abjection. The rhetorical question 'What does it mean to be normal?' suggests that not only *natural* body-selves, but *also* transgender selves may be considered normal, thus widening the limits of normality. This could be interpreted as a call to those who are already considered normal to tolerate those who *may also* be considered normal.

When applied to transgender, tolerance becomes a problematic point. Tolerance is a permissive attitude exerted by someone who tolerates someone else who is tolerated. This could have positive consequences as the acceptance of different views and coexisting truths on gender identities would facilitate recognition and acceptance of transgender within the social space. However, tolerance also implies that there is always something or someone who exerts the power to determine what is acceptable and, consequently, what is not. Holland (2003) suggests that no matter how well intentioned they are, discourses based on tolerance may rather be considered strategies to disguise exclusion of the unacceptable other. Thus tolerance, he argues, 'is not a sufficient basis for ethics and may actually bring about unintended harm' (p. 166).

Tolerance is especially controversial when the tolerated ones belong to a social group that is particularly vulnerable and difficult to classify. As Caudwell (2014)

remarks even within lesbian, gay, bisexual and transgender (LGTB) people, a hierarchy of (in)visibility exists in which the 'T' (for transgender) tends to slip from view and, consequently, gets ignored. Besides, in the domain of gender identity not all experiences of transitioning conform to the female-to-male and male-to-female categories. Within the transgender community those who accommodate the two-sexed system (gender conformers) and those who destabilize that system (gender transformers) may reproduce tensions related to normative body-selves. The first would be men (or women) who aim to become women (or men). The second, would rather be called, among other names, *gender queer*, *third gender, gender fluid, agender or genderless* preferring to remain in an ambiguous territory, rejecting the status of *man* or *woman* as origin or destiny of their gender identity (Stryker, 1998). Thus, even within marginalized gender identities, binarism may become a mould which determines who deserve to be tolerated by *others* who may be considered deviated in relation to them.

In order to understand the nature and consequences of tolerance, one should focus on those who tolerate. The success lies not in tolerating transgender people, (not even in the more positive sense of the word), but rather in accepting them. Acceptance ends where the very presence of the concept of tolerance is undermined and compromised by normative body-selves. The tension between this claim for acceptance and its shortcomings can be seen in the following discussion about the true name of the main character of 'Escaping from my Body'. The tension heightens after reading the comment in which one student systematically referred to 'Mar' with her former masculine name of 'Mario':

> Student A: IT'S MAR, NOT MARIO. IT'S MAR!!
>
> Student B: That depends.
>
> Student C: Are there two?
>
> Student D: No, no, no; it's Mario
>
> Student A: If you agree with her, then call her as she is. She's a she. She is Mar.
>
> Student B: What Peter [fake name of student A] is saying is that the person who wrote the comment did not take into account his identity, the main character, I mean she, of Mar. [laughs]
>
> (Discussion)

This dialogue provides a hint on how the discussion of the fictional tale provided students the opportunity to reveal, share and reflect on their beliefs about transgender people. Here, the students are not speakers of other's voices, but voices that speak for themselves. With his undoubting recognition of Mar, Student A is accepting her 'as she is', while students C and D, in different degrees and manners, show a limited ability to do so. Student B, in an effort to mediate between them, gets confused in the use of pronouns when referring to Mar (or Mario). This problem is understandable, considering the difficulties many people have using appropriate language when initially referring to transgender people. Among the many alternatives

to gender binarism in language (pronouns such as *ze* and *hir* and other gender neutral terms such as *partner, spouse, child, friend*), O'Neil, McWhiter, and Cerezo (2008) suggest that the best terminology would be that preferred by persons to affirm their identity, whatever it may be. Regarding alterity, the issue would not be how to make an appropriate use of language, but how to use language to appropriately accept the other as other.

Alterity

Although students' comments on transgender people predominantly engaged in abjection or in the domain that we have called 'from abjection to alterity', during the activity, particularly in its late stages, some students clearly connected their interpretations of 'Escaping from my body' and their reflection about the discussion with alterity, as shown in the following comments:

> *Mar* is a person with the body of a man who feels like a woman. Therefore, she is a woman. Whatever her physique may be, what she feels inside makes her own identity as a person. (Blog)
>
> For me, respect is linked to acceptance (…). I mean, if you accept someone, it's because you really respect him. It's because he has every right to be there and you must respect that right. (Discussion)

An unambiguous claim for the right of Mar to decide about who she is on her own basis, as well as the call for the unavoidable relation between respect and acceptance, show students' willingness to privilege alterity over any other approach to transgender. Here, instead of being judged as deviated specimens, transgender people are encountered face-to-face. Holland (2003, p. 168) enhances the importance of the *appearing* of the face, 'naked, destitute before me', as a requisite for a true encounter with the other. It is as if the face of a transgender person pleads to the *cisgender* approaching: *do not see me as you see yourself; I am not the same. I am radically different, and if you try to absorb my difference into your sameness, you will have done an extreme violence*.

For Frank (2004, p. 116) 'seeing the face requires respect for alterity: I must recognize that there are aspects of your suffering that I cannot even imagine and that I can never touch'. Accordingly, most empathetic comments on the blog adopted that attitude towards transgender persons:

> Inhabiting a body that does not match what you feel might make you feel very unhappy and very confined to yourself. I cannot even imagine it. (Blog)
>
> I, at least when I read it,— it makes me feel the pain of that person but not for what she [Mar] is, but for what she suffers in her life. Yes, that makes you feel sad. But not for her, but because they make fun of her. (Blog)

Statements such as 'I cannot even imagine' not only show an empathetic will, but also somehow acknowledge a certain inability to *totally* imagine what is it like to be a transgender person. This recognition of the other-as-other, this 'genuine respect for heteronomy' (Holland, 2003, p. 174), however, does not hinder our encounter

face-to-face with transgender people. On the contrary, it is the position needed for the emergence of an ethics of alterity, which focuses on responsibility for the suffering. As Levinas (1974, p. 99) puts it, 'ethics (…) is when another obsesses me or puts me in question. This putting in question does not expect that I respond; it is not a question of giving a response, but of finding oneself responsible'. For Shepherd (2003, p. 476) the distinct feature of responsibility is obligation: 'We are trapped, captured, 'held hostage' by the face of another person whose presence commands some response'.

When encountered, the face of transgender people urges our *action*. Here is where Levinas' idea of the encounter face to face finds its fullest meaning, as shown in the following comment:

> What can you do to make people like these feel happy and integrated into the school environment? I do not know. (…) I think the situation is difficult and I would not know how to act, how far to reach out, how deep to get involved … It's very complicated. (Blog)

The reflexive questioning 'what can you do?' in the above quote synthesizes our call to duty regarding transgender people. The question here is not what transgender persons supposedly are, but how we can fulfil our responsibility towards them. In that sense, as Shepherd (2003) reminds us, a radical responsibility would commit us since we are obligated to respond to the suffering and the needs of others, of everyone, for everything. The very first thing that we are obliged to do is to respect alterity, and that would mean a certain change in rules concerning our responsibility towards the other. Instead of 'this other person is like me, therefore I will treat him/her like I would like him/her to treat me', from the ethics of alterity a responsible response would be 'this other person is not like me, therefore I will treat him/her according to his/her needs'.

For students studying Sport Sciences, as well as for many other people, transgender people might be *distant* others. Not just because it is unlikely they have any academic or personal knowledge about transgender people, but because certain embodied experiences of gender identity predispose them towards abjection, as seen earlier in this paper. Considering embodied distance with transgender people and the constraints for empathetic imagining, the question that arises is: How can I grasp the *actual* needs of transgender people without violating alterity? Difficulties to answer this question are somehow implicit in the complaint 'it is very complicated!' in the above quote. And in fact, it is! Encountering the face of the other is *demanding*. You cannot be the same when you encounter the other face-to-face, because the face of the other changes you. Shepherd (2003) calls this a *rupture*: 'because we see the other person outside our own referential framework, the experience of rupture goes far beyond the experience of attempting to comprehend the other person' (p. 489).

In order to deal with this rupture, tolerance and compassion become clearly limited to fuel moral imagining of transgender people. Instead, alterity requires dialogue. Levinas (see Robbins, 2001) believes that dialogue begins with the invitation of *some* distance, with the acceptance of otherness. For Frank (2004,

p. 116), 'alterity is the dynamics that drive the dialogical relationship. It is the difference that makes dialogue possible, and one goal of dialogue is to sustain alterity'. Therefore, alterity sustains dialogue, but it *also* makes dialogue difficult, simply because the other *is* the other. Thus, in the process of moral imagining of transgender people *sufficient* distance from transgender persons is needed, however, too much distance would hinder the encounter with them. This may happen, for instance, by asking transgender people to respect what is *natural* or *normal* in terms of gender identity. But without some distance dialogue is impossible. This would occur when we compassionately merge with transgender people on the basis of what transgender people *supposedly* should feel or do.

Closing thoughts

Further this pedagogical experience, what answers do we have to our research questions? How are transgender people imagined in the context of sports and PE? Can we sensitize students to the moral imagining of transgender? In short, what have we learnt from our experience?

First, we have become aware of coexisting perspectives on transgender and their consequences in the imagining of transgender people. Based on a fundamentalist understanding of gender binarism, abjection not only limits but also distorts empathy and compassion as a means for moral imagining of transgender people, turning it into symbolic violence and stigmatization. When transiting from abjection to alterity, the imagining of transgender persons moves within a controversial domain of tolerance, which may turn the rather good intentions assumed in compassionate feelings towards transgender persons into a quite damaging and humiliating sense of worthlessness. From the angle of alterity, the will to encounter transgender people face-to-face emerges. Then, the imagining of transgender can be found within a delicate balance between the respect for alterity and the responsibility for others. This movement back and forth from the absolute distance *and* the absolute proximity is essential to promote dialogue that would overcome the risks of symbolic violence, as well as to channel the rupture that a transgender may bring to former referential frames.

Although alterity and abjection are not *exactly* opposite concepts, situating them as the poles of a continuum has helped us to enhance the understanding of the imagining of transgender people. The continuum allows us to realize that transgender people can be imagined differently and more respectfully, and receive the same respect that is deserved by other groups included under the umbrella of LGBT. The move from abjection towards alterity also provides a sense of direction to fulfil with unavoidable ethical concerns inherent to pedagogical approaches intended to enhance the imagining of the *distant other*.

The respect for anonymity has hampered the comparison of comments made by the same students throughout this activity and, consequently, we cannot determine its impact on particular students. However, it would be unrealistic and naïve (if not arrogant and dangerous), to consider that one single experience could provoke

changes that may affect core beliefs, especially on students deeply embedded in abjection. We must stress that situating transgender at the realm of abjection does not occur purposelessly. On the contrary, it has a specific function, as it helps individuals and social groups to enhance their own corporeality. In so doing, the abjectifying of transgender people becomes part of an apparatus (concept/process) that Shilling (2007) has termed *body pedagogics*:

> the central pedagogic means through which a culture seeks to transmit its main corporeal techniques, skills, dispositions and beliefs, the embodied experiences typically associates with acquiring or failing to acquire these attributes, and the actual embodied changes resulting from this process. (p. 13)

In this regard, abjection forms part of the apparatus of the body pedagogics of gender. The simple rationale is that to be transgender is the reverse of the biological norm. Thus, the distance between the gender identity and the biological norm represented by being transgender is too far to be accepted, and even to be imagined.

There is not a single, neat, efficient and unquestionable way to simply exchange body pedagogics of abjection for body pedagogics of alterity. Thus, our modest experience and the results of this study should not be interpreted in a prescriptive way. It would not do for us to tell the reader what he or she ought to do to promote alterity. However, at least two thoughts about the design and development of our particular approach are worth noting. First, none of students' comments and reflections about transgender people were affected by the fact that 'Escape from My Body' was a work of fiction. On the contrary, most of their reflections and the posterior discussion by the students were based on the reading as if the events, characters and opinions included in the tale were *true*. For most students, this fictional short story was probably the first deliberate pedagogical contact with a reality that they were alien to—transgender people—within a context that they were very familiar with—PE and sports education. In this regard, fiction (at least *this* piece of fiction) can be a valid and powerful source of understanding and creating dialogue. Second, most of the students' comments that we have situated in the domain of alterity took place in later stages of the activity, especially regarding the comments gathered from the blog. These comments were often related to characters from the fictional piece or were responses to opinions expressed by other students. This may be a sign of the impact the activity had in the swing towards alterity. Therefore, if any change was noted in any particular student, it was probably due to the combination of the imagining of transgender people inspired by the reading of the fictional tale as well as further reflection as a consequence of dialogue between different points of view.

In spite of the possibilities, we acknowledge that our fictional tale and its pedagogical use are partial, situated and restricted by our own subjectivities, particularly by the fact that none of us is a transgender person. Therefore, some obvious criticism is that by using it as a representation of transgender people's experience of sports, PE and physical activity we may be appropriating the voice of a transgender person. When approached and willing to share their stories, counting on

the voices of transgender people might enrich future pedagogical proposals. In particular, it would turn encounter with trans-identified persons from a potentially unlikely possibility that might happen in the future, into an actual performance happening in the present, in everyday's life, something that was missing in our pedagogical approach to imagining transgender. However, we should stress that any approach to this issue, including those of particular transgender persons, would be limited and restricted to their subjectivities. Consequently, there is not a single or *correct* way to accurately represent a transgender person's experiences, but different approaches might contribute to a better understanding and acceptance of gender diversity.

Finally, we have learnt from this experience that the imagining of transgender people, and in general the imagining of the other, has consequences and, as so, is a moral act. While the ethics of alterity does not provide us with principles or rules that we should follow, it offers orientation by which we might measure the humanity of our imagining of the other. Once encountered, the face of transgender remains present. And it is our responsibility to do as much as we can do to 'interrogate and to disturb the complacency of whatever regnant theories and discourses we have come to accept as normative' (Holland, 2003, p. 186). In this regard, we hope to have given a sensitive response to our own encounter with the face of transgender people, by which we felt obliged to act both as researchers and educators.

Acknowledgements

The authors would like to thank the students who participated in this experience and the two anonymous reviewers for their insightful and useful comments.

Funding

This work was supported by the Ministry of Education and Ministry of Science and Technology of Spain [grant number EDU2009-06815-E/EDUC] and [grant number DEP2011-28190], respectively.

References

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York, NY: Routledge.

Butler, J. (1993). *Bodies that matter. On the discursive limits of 'sex'*. New York, NY: Routledge.

Caudwell, J. (2014). [Transgender] young men: Gendered subjectivities and the physically active body. *Sport, Education and Society*, *19*, 398–414. doi:10.1080/13573322.2012.672320

Ellsworth, E. A. (1997). *Teaching positions: Difference, pedagogy, and the power of address*. New York, NY: Teachers College Press.

Frank, A. W. (2004). *The renewal of generosity. Illness, medicine, and how to live*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Halberstam, J. (1995). *Skin shows. Gothic Horror and the technology of monsters*. New York, NY: Duke University Press.

Holland, S. (2003). Levinas and otherwise-than-being (tolerant): Homosexuality and the discourse of tolerance. *JAC*, *23*, 165–189.

Kristeva, J. (1982). *Powers of horror: An essay on abjection*. New York, NY: Columbia University Press.

Levinas, E. (1974). *Otherwise than being, or beyond essence*. Dordrecht: Kluwer.

O'Neil, M. E., McWhirter, E. H., & Cerezo, A. (2008). Transgender identities and gender variance in vocational psychology recommendations for practice, social advocacy, and research. *Journal of Career Development*, *34*, 286. doi:10.1177/0894845307311251

Robbins, J. (Ed.). (2001). *Is it righteous to be?: Interviews with Emmanuel Levinas*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Shepherd, L. (2003). Face to face: A call for radical responsibility in place of compassion. *St. John's Law Review*, *77*, 445–514.

Shilling, C. (2007). *Embodying sociology: Retrospect, progress and prospects*. London: SAGE.

Smith, B. (2008). Imagining being disabled through playing sport: The body and alterity as limits to imagining others' lives. *Sport, Ethics and Philosophy*, *2*(2), 142–157. doi:10.1080/17511320802222040

Sparkes, A., & Smith, B. (2009). Judging the quality of qualitative inquiry: Criteriology and relativism in action. *Psychology of Sport and Exercise*, *10*, 491–497. doi:10.1016/j.psychsport.2009.02.006

Spindler, J. (2008). Fictional writing, educational research and professional learning. *International Journal of Research & Method in Education*, *31*(1), 19–30. doi:10.1080/17437270801919867

Stryker, S. (1998). The transgender issue: An introduction. *Journal of Lesbian and Gay Studies*, *4*(2), 145–158.

Stryker, S. (2006). My words to Victor Frankenstein above the village of Chamounix: Performing transgender rage. In S. Stryker & S. Wittle (Eds.), *The transgender studies reader* (pp. 244–256). New York, NY: Routledge.

Tinning, R. (2002). Toward a "modest pedagogy": Reflections on the problematics of critical pedagogy. *Quest*, *54*, 224–240. doi:10.1080/00336297.2002.10491776

Publicación 8.[12]

Fuentes-Miguel, J., Devís-Devís, J., Pereira-García, S. y Pérez-Samaniego, V. (en primera revisión). Experiences of trans persons in sport and Physical Education: a qualitative meta-synthesis. *Journal of Gender Studies.*

[12] Este es el último manuscrito enviado a la revista a finales de septiembre de 2015 con las modificaciones sugeridas por los/as revisores/as.

Journal of Gender Studies

Experiences of trans persons in sport and Physical Education: a qualitative meta-synthesis

Journal:	*Journal of Gender Studies*
Manuscript ID	CJGS-2015-0076.R1
Manuscript Type:	Research Articles
Keywords:	transgender, review, abjection, space, rejection, resistance

For Peer Review Only

SCHOLARONE™
Manuscripts

URL: http://mc.manuscriptcentral.com/cjgs

Experiences of trans persons in sport and Physical Education: a qualitative meta-synthesis

Abstract

Trans people have been historically discriminated in numerous areas, including sports and physical education (SPE). The purpose of this meta-synthesis is to analyze and interpret existing qualitative research on the experiences of trans people in SPE in order to promote understanding and contribute to caring for their needs and interests. Search in 8 databases identified 367 documents. Of these, 22 studies considered relevant were assessed in accordance with a reading guide. Finally, 10 qualitative studies were selected. Key issues of these studies are condensed into four cross-cutting themes: 1) language; 2) sports spaces: changing rooms; 3) transgendering strategies; and 4) abjection. The identified issues show how trans persons diversely experience and manage situations of verbal discrimination, resistance, occupation of spaces, identification and rejection. In order to provide understanding to such diversity the paper ends with insights based on the distinction between 'gender conformers' and 'gender transformers'. Although the number of qualitative studies on the experiences of trans people in SPE is growing, further research and meta-synthesis to better understand the concepts identified in this study are still needed.

Keywords: transgender; review; abjection; space; rejection; resistance

1. Introduction

Within the field of sport and physical education (SPE) in social sciences, the so called transgender challenge has been present as an academic issue for more than a decade (Birrell, 2000; Cole, 2000). During this time, contributions have focused on social policy and sports rules, and empirical studies, albeit slow, have steadily growing (Caudwell, 2006). In a review on research in sociology of sport, King (2008) highlights the development of a small but growing number of works on trans experiences. Some authors emphasize the utility of empirical studies on trans people in order to make visible their experiences, oppressions and processes of their gender identities construction in SPE (Caudwell, 2009; Sykes, 2009a). Others are committed to deconstructing traditional notions of masculinity and femininity, along with the analysis of problems in sexual and gender minorities due to the maintenance of the ideas of normality and sex-gender system in SPE contexts (Britzman, 1998; King & McDonald, 2007).

Delving into the existing knowledge on these issues entails the mapping of research on the domain of SPE, extending or highlighting certain themes through the synthesis of qualitative studies. These syntheses combine results from several qualitative studies aiming to provide a deeper and far-reaching knowledge than the findings from each individual study. Of the various emerging methodological approaches, in this study we have used a qualitative meta-synthesis. For Sandelowsky et al. (1997, p.366) meta-syntheses are 'theories, grand narratives, or interpretative generalizations produced from integration or compare the results of qualitative studies'. Through review, comparison and synthesis of the results of a selection of previously published qualitative studies with a common theme, meta-synthesis aims to create a new, useful and practical understanding of a topic (Thorne, et al, 2004). Meta-synthesis

serve to 'sum up the knowledge generated in an area in order to draw conclusions directly relevant to practice or chart directions for future research' (Sandeloswki & Barroso, 2007, p.23).

Although some reviews include trans and queer issues in sports (Mitchell & Howarth, 2009; King, 2008; Stotzer, 2014), to the best of our knowledge there are no meta-synthesis specifically dealing with experiences of trans persons in the field of SPE. Therefore, the purpose of this work is to fill this gap by providing a better understanding of the experiences of trans people in these areas and, ultimately, contribute to better meeting their needs and interests. The research question guiding this study is: What is the contribution of qualitative research toward the understanding of experiences of trans people in SPE?

In answering the research question of this meta-synthesis, we adopt a post-structural feminist position, mainly based on Butler's (1990, 1993) theory of performativity in body and gender, as well as abjection in gender. In particular, Butler (1993) reformulates the notion of performativity from speech act theory to emphasizing repetition as a key concept. This conceptualization enables Butler to understand the process of materialization of gendered discourse onto and into the body. She uses the term gender performativity to understand how gender is socially constructed and to analyze the emergence of multiple gender identities through the process of discursive production and practical reiteration. Gender identities are what people do reiteratively in their everyday life, at any time and context. They are processes characterized by sets 'of repeated acts within a highly rigid regulatory frame that congeal over time to produce the appearance of substance, of a natural sort of being' (Butler, 1990, p.25). Within a cultural regulatory frame, persons have a limited number of *costumes* to make a constrained choice of gender styles (Salih, 2002). Therefore, gender identities are not

persons' essential and universal attributes but fluid features, which are under continue shifts and changes, according to the regulatory frames within which persons have limited choices.

In order to understand how marginalized gender identities are socially constructed, Butler (1990) calls upon the concept of abjection. She considers that abjected bodyselves 'fall outside the human, indeed, constitute the domain of the dehumanized and the abject against which the human itself is constituted' (p.111). Therefore, those who do not suit into the normative ideal of gender binarism become excluded as abject. Transgender identities would constitute a case of abjection *per se* as 'the wider the distance from idealized binarism, the more abjected the actual bodyself is considered' (Pérez-Samaniego, Fuentes-Miguel, Pereira-García & Devís-Devís, 2014, p.3). Nevertheless, Butler also mentions how abjection and exclusion of marginalized gender identities may be converted into a political queer strategy of subversion and agency (queer resistance) by challenging the gender-sex binarism.

Issues of sport spaces and gender identities are also analyzed in this paper from the post-structural feminist position of gender geographies understanding that SPE spaces are de/re/constructed by both subjects and discourses and are constantly altered. According to van Ingen (2004), 'all spatial locations are dialectically constructed through social interactions and are saturated with relations of power' (p.254). Therefore, discourses and power relations not only are inscribed in space, but also have the potential for resistance within space. When space is linked to gender identities, 'it is interesting to ask "how" subjectivity is discursively constituted in social space and "how" space is discursively constructed as gendered and sexualized' (Ravel & Rail, 2007, pp.405-406).

2. Methodology

The particular meta-synthesis process developed in this paper is based on the work by Hammell (2007). It consists of a four-phase systematic and rigorous selection process to obtain relevant data and synthesis of new subjects. In this case, the focus is on the experiences of trans people, that is, people whose gender identities manifest incongruence between their biological sex and socially assigned gender, within SPE. The rationale that supports a focus on both contexts refers to the shared ontology (nature of reality) and epistemology (nature of knowledge) of the practices involved in such contexts. Although participants' purposes may differ, in all of these contexts participants are engaged in a particular type of knowledge characterized by 'knowing how' to move (Arnold, 1988; Brown, 2013). Besides, participation in these contexts often involves embodied interaction with others, so they also share certain social and cultural concerns linked to the fact that trans persons move and interact in public spaces and practices specifically created by and for cisgender persons. Finally, the term 'sport' includes different types of social practices, from recreational to professional ones. A comprehensive analysis of participants' experiences may strengthen the understanding of common experiences across these contexts.

Identification of studies and their relevance

During the month of July 2013, the research team identified 367 documents in the following databases: Sport Discus (139), Social Science Citation Index (81), Scopus (108), Sociological Abstracts (14), Eric (3) and PsycINFO (22). The key terms used in this search were *transgender, transsexual, sport, PE, physical activity* and *qualitative research*. These terms were combined with the Boolean operators (*and, or* and *not*) within traditional search fields (subject, keywords, title and abstract). The terms 'transsex*' and 'transgend*' were truncated. The search was not restricted to a period of time or the availability of a full text. The documents had to be written in English or

Spanish. The number of works in this first approach to identify qualitative studies in SPE was similar to meta-synthesis in other fields (see Mei-Yin et. al., 2012; Hughes, Closs & Clark, 2009). After eliminating duplicated documents (163) in multiple databases, the papers were reduced to 204. In order to strengthen the search and extend it to documents other than papers, the databases *Proquest Dissertations, Theses* and *Google Scholar* were also consulted, obtaining 40 additional documents. The research team established the relevance of each of the 244 documents identified by following two criteria:

a) The existence of empirical information on experiences of trans people as direct participants in the studies.

b) The interpretive nature of the studies, in other words, works using qualitative techniques of social research in the collection, analysis and interpretation of the data.

Once applied to abstracts and titles, these two criteria reduced the number of relevant documents to 22 substantial works (see Table 1). Of these, 10 were rejected for several reasons: a mixed methodology was applied; an analysis content of media was used instead of the voices of transgender people; the paper was derived from a doctoral thesis. Finally, 12 works were considered for the next stage (see Figure 1). Also, this was considered an appropriate number of works according to orientations for the selection of relevant works in qualitative meta-synthesis (Bondas & Hall, 2007; Sandelowsky et. al. 1997).

Rigor and quality of documents

For the purposes of this work we considered appropriate to assess rigor and quality of relevant studies calling upon a reading guide based on eight criteria proposed by Hammell (2007), which were reformulated as follows:

1) Purpose of the study: focus of study clearly set, justified and literature review is included.

2) Methodology used: justification of the appropriateness of methods selected and explanation of procedures.

3) Selection of participants: explicit considerations on motives for the selection and assortment of informants

4) Transferability of results: mention to implications of results in other contexts similar to the ones represented in the study.

5) Quality of data: quality of data was indirectly assessed through the review of the methods. Specifically, quality of data was reinforced when the studies described in detail how data was obtained and analysed, including ethical considerations.

6) Quotes from participants: examples of participants' voices and perspectives on themes studied.

7) Theoretical support in the interpretation of data: plausibility in researchers' interpretations and analysis according to the theoretical framework.

8) Consistency of conclusions with data: Conclusions justified with and by results.

These criteria were used as a dynamic guide in order to identify possible theoretical and methodological limitations that could adversely affect the credibility of the works, rather than as a rigid threshold for the exclusion of studies. That is, regarding the purpose and context of each study, our aim was to flexibly accommodate the guide to our current study in order to better fulfil the criteria (Sandelowski & Barroso, 2007). After a careful analysis, the evaluation in this phase resulted in the exclusion of two articles because their interpretations were not supported by the trans persons studied, or

did not specify whether participants were trans women or lesbians. Finally, 10 documents (8 journal articles, 1 thesis and 1 book) published between 2006 and 2012 were selected to continue with the meta-synthesis (see Table 2).

Identification and summary of issues

In this phase, each document was carefully read to identify key issues. Key themes were identified and condensed at two strategic levels. The first level referred to experiences reported by participants in each original study (first-order constructs). In all cases we have kept gender identities as denominate in the originals. The second consists in new interpretations and reconstructions of original data produced by those who have done research (second-order constructs). Both constructs were cross-checked in order to ensure consistency and plausibility of interpretations. Whenever the categorizing of a topic became difficult, the research team performed a new comprehensive reading until a new category or subcategory was agreed.

Comparison of themes and conceptual synthesis

Once this new category was determined, the research team searched for similarities, differences and relationships to key themes in order to generate new concepts which would synthesize the findings of all studies included in the review (third order constructs). The findings were synthesized by using two techniques described by Sandelowski and Barroso (2007). The first technique was the *reciprocal translation* which allowed for constant comparisons between the synthesized concepts intra-studies. The second technique consisted in integrating findings through *imported concepts* borrowed from theoretical and empirical literature which was not necessarily included in the selected works.

Specifically, the key issues identified for each of the 10 studies were listed according to thematic similarity. Through this process, seven conceptual blocks were identified (see Table 3). Each block included broad overlapping and interrelated themes. Therefore, when examining differences and similarities between blocks, *language*, *sport spaces (changing rooms)*, *transgendering strategies,* and *abjection* were considered cross-cutting topics, particularly common of trans experiences in SPE. In our opinion, these four themes best represent the purpose of this meta-synthesis and, therefore, correspond to the headings of the results and discussion section.

3. Results and discussion

Language

Language, as Butler (1990, p.13) points out, is 'the imaginable domain of gender'. It has the ability to set limits to gender experiences and determine whether they are achievable or not. For instance, the use of pronouns as labels that symbolize being excluded from or pertaining to the proper gender powerfully articulates configurations of gender within hegemonic culture. In fact, from Butler's (1993) standpoint, the way in which trans persons identify themselves or are identified by others belongs to the reiteration of acts of 'discursive practice that enacts of produces that which it names' (p.13).

The use of language in the discursive practice located in sport domains often has negative consequences and causes problems for trans persons. For example, Bamby, a self-identified *heterosexual transgender woman*, struggled in her endeavour to play football because of the way she was recognized by her teammates in a macho Latino culture:

> I got enrolled on this team, they seen me as I was, but yet they knew my name, they knew my name is 'Bamby', but they would wanna call me other names like ... like for instance

> in Spanish le joto means like fagot and things like that. […] It was difficult for me to adapt and for them to adapt to me (Semerjian & Cohen, 2006, p.32).

Bamby had passionately and skilfully been playing football since she was 7 years old. However, her participation was restricted when at age 21 she was identified as a boy with female body characteristics, referring to her as 'he' and not 'she' since. This shows how the femininity of Bamby was off imaginable limits of gender for her teammates. This incident is reminiscent of the process that Butler (1993, p.8) has called 'girling the girl', by which, 'the naming is at once the setting of a boundary, and also the repeated inculcation of a norm'. That is, language recognition practices regulate Bamby's place within a sexed and gendered culture, acquiring a normative power.

Some *female to male* (FTM), such as Brad, have also experienced similar situations in the context of lesbian softball leagues because their body features are not 'seen' and 'read' as male:

> Our first practice…one of the girls on the team 'sistered' me. She was like 'right on sister'. And I just stared at her. I didn't even know what to do. I was like, 'that was worse than you she'ing me' […]I try to be really polite about it and not be like 'hey bitch, yo, I'm a guy'… because I know a lot of people are learning still. (Travers & Deri, 2010, pp.496-497).

But the experiences are not always negative and whenever there is a diverse and trans positive awareness, the use of language can bring about a welcoming feeling of inclusion. For example, Keanu was grateful to his teammates for addressing him with the appropriate pronoun, although the first time he identified himself as trans to the team, his teammates used his old female name. John, another FTM, also appreciated that the first day of training his teammates asked him whether to call him 'him'.

However, he also refers to a hurtful experience during a sporting event when a person he knew before his transition identified him as *butch woman*:

> ... We're walking back from the game - [the other player is] yelling '? [Female name] what the fuck is this bullshit about you changing your name' ... it was loud enough that the two teams that had shown up to both the field and turned looked around. And I'm like okay should I even stop and respond to this. So I'm like 'yes that's my name I'd appreciate if you respect that and that call me by that name (Travers & Deri, 2010, p.494).

Sometimes, language becomes an act of resistance *per se*. For example, being identified as *freakishness* can become a strategic way to overcome gender normativism as shown by Teiresias, a *white gender-queer transguy*:

> Some other friends were coming out as queer and the group of us were being, like, non-normatively gendered and kind of celebrating freakiness or freakishness ... That ended up counteracting some of the things that came out about being negative about our bodies (Sykes, 2009b, p.244).

The celebration of the freakishness identity by Teiresias encourages two actions related to language awareness. First, it functions socially in a similar way as the term *queer* originally did. That is, it works as a positive form of self-identification that serves as a tool to destabilize bipolar gender identities, the unitary nature of subjectivity and conventional categories of gender and sexual identities (Talburt, 2000). As Halperin (1995, p.62) states, 'Queer is ... whatever is at odds with the normal, the legitimate, the dominant'. The second action is helping people like Tereisas to find an appropriate category to place themselves in, also gaining visibility. According to Plummer (1984, p.239) finding a name can be very useful as 'it allows one to think what was then probably unthinkable; it puts one in class, a group, and potentially bridges isolation; it is

the first hint of a public world beyond one's private secret; it may give an order to a hitherto chaotic world'.

However, the strategies related to awareness takes on different forms and the absence of a linguistic identification could also be considered another instrument of subversive resistance. Chris, for example, prefers a world in which there are no gender pronouns and verbally challenges the gender binarism by not identifying people as masculine men or feminine women: 'I definitely identify as a trans, not man not woman' (Semerjian & Cohen, 2006, p.36).

Another strategy chosen by transgender people to resist language regulation is the use of the term *cisgender* instead of non-trans, in order to label the dominant gender groups. A cisgender person is someone who experiences congruence between his or her sex assigned at birth and gender identity. Without this term, the opposite of 'trans' would implicitly be 'normal'. Altogether, the linguistic practices of Teiresias and Chris show how language defines human relationships, getting close to the radical challenge posed by the *gender transformer* movement which claims for a continuum of genders that go beyond the traditional binary sex/gender system (Travers, 2006).

Sports spaces: changing rooms

People need safe facilities in their everyday activities such as traveling, studying, working or playing sports. Insofar as the body may become exposed to the Other's glance, changing rooms become of special interest for the study of transgender in SPE spaces. Fusco (2005) argues that the changing rooms are actual spaces that may influence productions of subjectivities and identities, as well as places that tend to marginalize non-normative bodies as, for instance, unfit, aged, non-heterosexual and transgender bodies. She emphasizes that these places are rarely disrupted since 'the

powerful discourses and meta-narratives of modernity (…) constrain, more than enable, resistance in this space' (p.303). As biological sex segregated areas, these spaces contribute to the assimilation of stereotypes about the meaning of being a 'man' or a 'woman' and normalize the type of *proper* body allowed to make use of them.

Not surprisingly, most trans persons describe sports changing rooms as embarrassing and unsafe places that hinder participation and generate fear of social rejection. For Ángela, a *male to female* (MTF) hockey player, it was a major problem for her participation in sport: 'I got to the college ... and, one at that point, I could not be in a men's locker room, I couldn't handle it' (Cohen & Semerjian, 2008, p.140). Ángela rejected this male space, not so much for having to change clothes in front of the boys, but because she felt uncomfortable with the rituals of male identity performed in it. When Harvey, a *transgender*, get into girls' changing rooms the discomfort arises because, as he expresses, 'I always thought that girls thought I was hitting on them and I wasn't' (Lucas, 2009, p.73). These quotes indicate that these spaces are not exclusively for preparing sport events since they represent hyper-normative zones in which gender dominance is reaffirmed by means of defining the ideal male body, objectifying women's bodies and commenting about flirting, especially in male changing rooms (Atkinson & Kehler, 2010; Curry, 1991).

In the context of PE, changing rooms represent a territory in which gender hidden curriculum emerges. Generally, PE teachers get into them to monitor aspects of students' hygiene, but often pay little attention to implicit learnings that can play a decisive role in the forming of identities. Sykes (2011) tells the story of a 'particularly effeminate' boy who was teased by his peers who wanted to get him into the shower to do 'different things':

> Moe: before each class, I sort of talked to him [teacher] for a second to tell him what was going on. This was something that happened over most of it one year. And when to I knew something was going on and told him, he would show up to prevent the plans that the kids had for him. Although they taunted him and so on, they weren't able to carry out what they were going to do him physically (p.45).

In an attempt to provide more comfortable and safe spaces for trans persons, it is increasingly common to find gender neutral designs for changing rooms. However, what initially could be considered as a positive action to increase participation may have unwanted consequences. Jake describes his experience in a neutral changing room for swimming lessons at a private college:

> That was really cool, but at the same time, all of the social interaction that you have in the locker room, like you talk and meet with all your friends, it was just, I don't know. It made it really, really obvious that one person in the class was really, really different (Lucas, 2009, p.76).

Although most experiences are negative, exceptionally a few can be considered accommodating. This is the case of Connor, *a white gayman trans*, who celebrates not being judged or harassed:

> I never had a problem in the men's locker room. They did not have any like game [sic] showers, but it was like, it was not like curtain showers, so I just sucked it up and kept my butt to the door and no one thought anything of it (Semerjian & Cohen 2006, p.34).

Van Ingen (2011a) also refers to positive feelings and emotions experienced by Mouse, a *trans boxer* at a gymnasium. The boxing ring and the heavy bag become 'safe spaces' which offer a way to express anger and perform movements for her hampered anywhere else.

> The heavy bag helped because it is… it's like a release. I mean, the safety valve you can use knowing that while you are letting it [anger] out you're no hurting anybody, in fact you are helping yourself. (p.182)

Staring at the body who is changing clothes or going to shower is a situation that frequently occurs in the locker rooms. As open areas, naked bodies are under scrutiny and corporeality is unavoidably evident. When someone's gaze is fixed on an exposed body, normative regulation of gender identity becomes relentless, even more so for a trans person. Jake says:

> But, I feel like it is a lot more so with somebody who is trans because you already have people who are pretty body conscious manhood while trying to preserve getting naked in front of all of their best friends and future girlfriends and past girlfriends (laughing) (Lucas, 2009, p.74).

Occasionally some exclusive areas emerge within dressing rooms and function like ghettoes or a 'private clubs' for certain groups, which only highlights marginalization or power relationships. They are contiguous, difficult-to-cross spaces which involve privileges for some groups and disadvantages for others. Jake describes it this way:

> It was really funny because we [lesbians, queer or trans] would like all change on one side of the locker room (laughing), and all the girls-girls changed on the other side of the locker room could do whatever they want (Lucas, 2009, p.76).

Transgendering strategies

Referring to gender identities, Butler (1990) indicates that they are performed in what persons do at particular times and contexts. As part as everyday gender performativity when people are transgendering, some strategies emerge in SPE contexts among the

group identified by Ekins and King (2006) as 'erasing', 'substituting', 'concealing', 'implying' and 'redefining'. 'Erasing' is equivalent to the removal of specific aspects of masculinity or femininity, for example, castration or hysterectomy respectively. 'Substituting' refers to replacing what is associated with a gender with what is considered distinctive body characteristics of the other. For MTF, this happens when a penis is replaced by a vagina or a breast implant is used to increase the volume to the chest. 'Concealing' means hiding body parts that trans persons do not want to show when the desired gender is openly manifested. Binding the chest of FTM, consisting in hiding their breasts by using highly compressive fasteners or elastic bandages, is a common practice. The third strategy, 'implying', means simulating body parts one does not have, and being concerned with how to dress. 'Redefining' is a more complex process to provide new meanings to the body and body parts that have been changed. The anatomy you feel uncomfortable with is not understood as *true* and it is redefined according to trans people's purposes. For instance, in the case of MTF, the beard can be redefined as *facial hair* in order to avoid or soften identifications with men.

An example of *concealing* is expressed by Jake when other's gaze on his body in the changing rooms:

> Like you can't just stop binding once to be more comfortable for hockey. And then you go into the locker room and all these people you hang out with outside of hockey and now they are seeing your chest and like it was it was just like 'ah damn it', I'm just going to stay in my sweaty clothes until we go home, I'll meet you guys outside (Lucas, 2009, p.74).

The case of Connor, cited in the former section, is an example of *implying*. He does not show his whole body in changing rooms and other times he adopts the strategy of simulating in public to have some body parts that in fact he does not possess

(Semerjian & Cohen 2006). In fact, when swimming, he places a false 'package' inside his swim costume to simulate the presence of testicles and a phallus. During Kung-fu activities he dramatizes a low punch and pretends to be in pain. Like Connor, Alyn, self-identified as a *trans and queer male*, considers that showing a male genital package is important to be 'read' and seen as a male ice skater:

> It doesn't matter how baggy the pants, but they still have to be tight enough that they are form fitting so you can move in them. And so I'm like I need to pack because if I want to be seen, just to be seen as a male (Semerjian & Cohen, 2006, p.40).

Nevertheless, there are risky situations that they are worried about when using such strategies. Although Connor's identity as a man was not questioned at sporting contexts, he described feeling anxious because of the risk of his trans identity being discovered. As he stated '[If] I do actually get knocked out [in Kung fu]... it could create a problem. There I am unconscious on the floor and people are moving items of clothing to make sure you are alright, and then there's that surprise' (Semerjian & Cohen, 2006, pp.34-35).

Ángela, like Connor, is also afraid of being discovered every time she plays an ice hockey game. In her case, the fear of being watched stems from her past as a highly skilled male hockey player. She especially thinks that scoring for her team could have a negative impact or disclose her identity:

> When we played in the finals to qualify for nationals, I scored two goals from the point and we won 4-3. And I like, I was like afraid (…) I was almost afraid someone was going to come and arrest me or something (Cohen & Semerjian, 2008, p.139).

She fears that during a match, someone will point her out overtly stating that she is a boy. Because of this fear and suspicion of being constantly watched, Ángela feels

alienated. She is undergoing a process of *divided self* as shown in this sentence: 'I was oscillating between the two, do I be a girl *or* do I play ice hockey, what do I do?' (emphasis at the original) (Cohen & Semerjian, 2008, p.140).

Living under constant suspicion has also been experienced by trans athletes like, for instance, the professional golfer Mianne Bagger, known for demanding her right to participate in professional female competitions. In particular, the suspicion arises from the belief that transgender athletes have an unfair physical advantage, as she states:

> Even if they came out to watch me play and saw that a number of the other girls were hitting it past me –some of them way past me- they would still just say that if I happen to do well or win a tournament, that it was because of an unfair advantage (Love, et.al. 2009, p.72).

In the few elite sport competitions that allow the participation of trans athletes, a type of institutionalized surveillance to deliberately detect cases of athletes that escape the regulatory limits imposed by the binary gender system has emerged. Sports federations are adopting gender policies stated by the IOC at the Stockholm Consensus (IOC, 2004), which includes directives regulating the participation of transgender athletes in international competitions. Participation is accepted only if three conditions are met: a) a complete gonadectomy (also including external genitals) has been performed; b) the new assigned sex has been officially recognised; and c) hormone therapy has been administered for at least two years. Although in principle this could be understood as an inclusive measure for trans people, it is not. As noted by Lucas and Krane (2011, p.541), these measures leave out 'athletes who do not wish to have surgery, cannot afford surgery, identify outside of the gender binary, or perceive their gender identity to be too fluid to have surgery'. The complexity of surgery should be added to this list because in many countries these procedures are not covered by public

or private health insurance. Moreover, explicitly or implicitly, these criteria are addressed to MTF, not to ensure their right to participate in competitions, but to avoid possible biological advantage.

Abjection

Abjection represents the social dynamics by which identities that are beyond the binary categories of sex and gender would be dehumanized and excluded (Butler, 1990, 1993). It works as the symbolical pushing away or expelling of anything or anyone who does not fit within the confines of an acceptable self. Trans people would constitute an example of abjection *per se*, as long as no correspondence at all between sex and gender can be socially perceived. As remarked by trans scholarship, the distance from a normative body is so broad that, in part, the limits of gender/sex binarism can be drawn at the expense of abjectifying trans persons (see Halberstam, 1995; Stryker, 2006).

In the context of sport, abjection is paramount because competition requires choosing between one sexual category or another (men compete against men and women against women). This choice has direct consequences on trans people that move between the right to participate and gender perceptions held by others. Semerjian and Cohen (2008) argue that if Ángela is not recognized as a woman, hence hindering her participation at the Women's National Ice Hockey Tournament, 'she is dismissed as an aberration, somewhat more than female and yet less than a male' (p.139). Harvey, another trans person, reported how frustrating it was throughout his life to be separated from the group he identified with:

> My [childhood] PE experiences were always really frustrating because I was really athletic, like the boys would put me as QB block when we played football because I could hold back the guys. I would say my in the public school PE it was always frustrating to be put with the girls and be separated. (Lucas, 2009, p.77).

Although sport provides positive expectations for trans people owing to their skill performance, rejection emerges when they demand to be fully recognized as a person. The case of Jake is relevant regarding competitive sports and social rejection. In disclosing his identity as a trans man, his female teammates perceived him as a threat. However, they positively valued the inconsistency between his gender and athletic ability when they were not competing directly against him. The following quote aides in understanding the relationship between athletic ability, competitiveness and rejection is Jake's description of two fellow trans on the women's hockey team he played on:

> We had one transsexual who was not a very good athlete. And he was on hormones, but no one really cared about him, even the other teams. But the minute we had a transgender person who was an excellent player who was not on hormones that's when everyone, like all the other teams started getting like "hey, hey this is women's hockey", they started to check (Lucas, 2009, p.83).

Even within contexts of sports with trans inclusive policies, trans persons are sometimes perceived by other marginalized groups as threatening 'others' that could disrupt the process of the construction of a situated self. For instance, although some lesbian sports communities have provided a safe and comfortable space for trans people, paradoxically, there are also moments of anxiety and tension regarding the participation of FTM. This is the case of Cher, a MTF involved in a lesbian softball league. Although she acknowledges enjoying the company of the FTM, she believes that the inclusion of these trans persons in female teams would threaten her sense of being a woman in a space preserved for women (Travers & Deri, 2010). Cher's opinion exemplifies how abjection acts as a mechanism to preserve the stability of the subjective self as a woman.

Finally, a particular dimension of abjection is the self-perception of trans people as abject beings. This circumstance reminds us of Bourdieu's (1998) concept of 'symbolic violence', that is, trans people assuming the natural order of sex-gender binarism which they do not fit in. Chris, for example, perceives herself as a dehumanized individual, as noted in this quote:

> Lately, I've been identifying as an alien. This one trans friend of mine made some reference to himself as an alien once and I was like, 'that's how I feel (Semerjian & Cohen, 2006, p.36).

Similarly, Soley-Beltran (2009) has reported trans people feeling 'something', 'rare', 'strange', 'different', 'be in no man's land' or as 'a monster, a piece of meat (...) a weirdo' (pp.373-374). Expressions and metaphors alike echo the idea of monstrosity referred by Stryker (2006):

> I find a deep affinity between myself as a transsexual woman and the monster in Mary Shelley's Frankenstein. Like the monster, I am too often perceived as less than fully human due the means of my embodiment. (p.245)

But abjection can also subvert the sex-gender system by revealing bodies and discourses exceeding the logic of gender binarism. According to Butler (1993), abjection allows pondering the possibility of other bodies. It also permits breaking the hegemonic limits of the body, thus enabling disruption, 'the occasion for a radical re-articulation of the symbolic horizon in which bodies come to matter at all' (p.23). That is, abjection somehow allows breaking down hegemonic limits of the body, as well as thinking in *other* bodies. For instance, through certain strategies in sporting contexts such as *actions camp* or *drag queen stereotype*, some policies overtly challenge sex-gender binarism. However, not all trans people agree with these policies. Amy, a MTF transgender netballer states:

> If you can behave professionally, look professionally, then you've actually got a good future with the sport. But if you're going to carry on behaving like what you seen in the news and what you hear in the papers and things like that then expect ramifications. And one of those ramifications is discrimination; transphobia (Tagg, 2012, p.164).

4. Concluding Remarks

This meta-synthesis has aspired to collect, map and provide new insights to existing knowledge about the experience of trans people in SPE. It is the first synthesis of qualitative studies on this topic and it contributes to better understanding the complexity of the practice of physical activity and sport within the trans community. The four themes identified have highlighted the diversity of experiences of trans people. In particular, this meta-synthesis has drawn the attention to how the use of language in SPE contexts can favour as well as hinder the possibility of trans people to be recognized by others according to the diversity of identities felt by them. It has also shown the faces of rejection, discrimination and abjection perceived by trans people in different areas and social environments of SPE, such as changing rooms and sporting fields. It has also revealed different practices of self-monitoring and scrutiny by others that trans people undergo, and the various embodied and verbal strategies used in these contexts to resist both gender normativism and discrimination. Finally, it has also shown how some trans persons are perceived (or perceive themselves) as abject, rare or monstrous people, and how abjection can also play a subversive role.

Throughout the analysis process we focused on summing up and (re)interpreting the great diversity of experiences of trans persons in SPE. The culmination of this process meant the emergence of an insight that somehow helps to articulate such diversity. This new insight would be held onto Travers' (2006) distinction between '*gender conformers* and *gender transformers*. The term 'gender conformer' is addressed

to trans persons and groups who do not challenge gender binarism. Rather, 'gender transformer' would prefer to remain in an ambiguous territory, rejecting any gender normativism.

For gender conformers, SPE offer a privileged scenario to succeed (or fail) in their performance of the *desired* gender. Thus, SPE are lived positively when trans persons are self-assuredly and socially recognised as *men* or *women*, and negatively when they are not. This can be seen, for instance, in those cases referring to MTF or FTM who are (in)adequately named, whose bodies 'pass' or 'are read' as men or women, who uncritically celebrate inhabiting feminine or masculine spaces, or performing embodied strategies in order to be accepted and admitted as 'real' men or women. In all these situations, satisfactory participation would be related with personal ability and social disposition to disguise, admit or tolerate the trans condition. Tacitly, a two way responsibility is accepted. Trans persons feel responsible to alter their body in order to conform to traditional gender identity norms explicitly or implicitly present in those practices and spaces. And social structures are responsible to admit and to accurately consider trans persons according to their chosen gender.

For gender transformers, however, SPE would inherently hoist constraints of the bipolar gender/sex system, as more fluid gender identities reject any gender normativism explicitly or implicitly imposed in these contexts. Positive experiences of gender transformers are associated with transformation and subversion of assumptions and structures that support gender binarism in the organization of SPE. Not surprisingly, cases on SPE experiences of gender transformers are comparatively scarce in literature. However, *freakishness* hold by Teiresias (Sykes, 2009b) would represent how difficult it is for many trans persons to accept, feel accepted and find appropriate and safe social spaces for physical practice, particularly in organized sports, even in *special*

competitions or team organizations apparently inclusive. As Travers (2006) remarks, challenges imposed by gender transformers may be harder to face for mainstream understanding of trans-inclusive policies, rooted in the 'classical liberal tradition of heroic struggle of the individual against the bureaucracy' (p.435). For instance, gender transformer activists would feel unsatisfied with certain advances in sports participation which would emphasize the inclusion of trans persons in conventional man/female categorizations of gender. As recent works which lay out of the temporary scope of our meta-synthesis remark, radicalism of gender transformer discourse would imply major challenges for the organization of sports, and beyond (Caudwell, 2014; Hargie, Mitchell & Somerville, 2015). However, they also wonder whether that could be useful for the fulfilment of trans persons' rights in sport.

Nevertheless, this interpretation has to be cautiously considered. As Travers (2006) warns, the distinction transformer/conformer, though useful to comprehend different understandings and tensions even within trans communities, should never be considered as deterministic or prescriptive of what trans persons and communities are or should be. Moreover, trans persons may fluctuate or combine the performance of their transformer or conformer identities depending on situations, contexts and moments of their lives, and that would also affect (and be affected by) their experiences on SPE.

On the other hand, although rapidly growing, we still have a lack of knowledge on trans experiences in specific contexts included under the umbrella term 'SPE'. The relatively small amount of qualitative empirical research on experiences in SPE indicates that we are precisely in the early stages of the study of trans themes in these domains and, therefore, further qualitative research and meta-synthesis are necessary. Particularly, more research is needed on gender transformers experiences that could illuminate their needs and the possibilities and constraints in SPE. Finally, opposing

gender conformers against gender transformers would be counterproductive as all of them, for different reasons, tend to be marginalized. Although different paths may exists, the common concern to all people involved in SPE, particularly teachers, trainers and policy makers, should be to provide more and better opportunities for trans persons to participate in SPE, allowing them to enjoy and improve their wellbeing.

Before ending this paper, some potential limitations of this meta-synthesis need to be considered. First, typical flexibility of qualitative methods made it difficult to merge results from academic works based on very different research approaches, especially considering that during the selection of documents we found that some works either did not adequately specify their methods, or the voices of trans people were not clearly represented as first-hand empirical information. A second limitation has to do with the heterogeneity of the sample of trans participants in the studies included in the meta-synthesis. The diversity of the identities and transition moments of transgender people who appear in the original studies cause us to believe that the results are rather unfocused. It must be taken into account that, unlike literature on transsexualism in elite sport, which typically focuses on the MTF, articles on trans experiences in SPE covers more and more complex gender identities. Another significant difference is that concerns about these areas are not reduced to supposedly biological advantages in performance or competition. Research interests in SPE are much wider and open, as they take into account the rights of people to be educated and to enjoy free time for personal development, health, wellness and social integration.

References

Atkinson, M. & Kheler, M. (2010). Boys, Gyms, Locker Rooms and Heterotopia. In M. Kheler, M. & M. Atkinson (Eds.), *Boys' bodies: speaking the unspoken*, (pp.73-90) New York: Peter Lang Publishing

Birrel, S. (2000). Feminist theories for sport. In J. Coakley & E. Dunning (Eds.), *Handbook of Sport Studies* (pp. 61-76). London: Sage.

Birrel, S. & Cole, C. L. (1990). Double fault: Renée Richards and the construction and naturalization of difference. *Sociology of Sport Journal*, 7, 1-21.

Bondas, T. & Hall, E. (2007). Challenges in approaching metasynthesis research. *Qualitative Health Research*,17, 113–121.

Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: On the theory of action*. Stanford, CA: Stanford: University Press.

Britzman, D. P. (1998). Queer pedagogy and its strange techniques. In J. L. Ristock & C. G. Taylor (Eds.) *Inside the Academy and out: lesbian/gay/Queer Studies and Soul Action* (pp. 49-71). Toronto: University of Toronto Press

Brown, T.D. (2013). A vision lost? (Re)articulating an Arnoldian conception of education 'in' movement in physical education. *Sport, Education and Society*, 18 (1), 21-37.

Butler, J. (1990). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. London: Routledge.

Butler, J. (1993). *Bodies that matter. On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.

Caudwell, J. (2006) (Ed.) *Sport, sexualities and queer/theory*, London: Routledge.

Caudwell, J. (2007). Queering the field? The complexities of sexuality within a lesbian-identified football team in England. *Gender, Place & Culture*, 14, (2), 183-196.

Caudwell, J. (2009). Queer-in the sociology of sport. In N. Giffney y M. O`Rourke (Eds.) *The Ashgate Research Companion to queer theory* (pp. 219-236) Farnham: Ashgate Publishing

Caudwell, J. (2014). [Transgender] young men: gendered subjectivities and the physically active body. *Sport, Education and Society*, 19 (4), 398-414.

Cohen, J. H. & Semerjian, T. Z. (2008). The Collision of Trans-Experience and the Politics of Women's Ice Hockey. *International Journal of Transgenderism*, 10, (3-4), 133-145.

Cole, C. L. (2000). Body studies in the sociology of sport: a review of the field. In J. Coakley & E. Dunning (Eds.) *Handbook of Sport Studies* (pp. 439-460). London: Sage

Cooky, C., Dycus, R. & Dworkin, S. L. (2013). "What Makes a Woman a Woman?" Versus "Our First Lady of Sport": A comparative Analysis of the United States and the south African Media Coverage of Caster Semenya. *Journal of Sport and Social Issues*, 37 (1) 31-56.

Curry, T. J. (1991). Faternal bonding in the locker room: a profeminist analysis of talk about competition and women, *Sociology of Sport Journal*, 8, 119-135.

Davis, L. y Delano, L. (1992). Fixing the boundaries of physical gender: side effects of and anti-drug campaigns in athletics. *Sociology of Sport Journal*, 9, (1), 1-19.

Dawn, L. (2007). *Preserving the essence of man in women's athletics: discourses of testosterone and transsexual sport policy*. Thesis Master of Arts, Faculty of PE and Recreation, Edmonton Alberta

Ekins, R. & King, D. (2006). *The transgender phenomenon*. London: Sage

Fusco, C. (2005). Cultural landscapes of purification: Sport spaces and discourses of whiteness. *Sociology of Sport Journal*, *22*, 283-310.

Griffin, P., & Carroll, H.J. (2010). On the Team: Equal opportunity for transgender student athletes. On line: http://www.wiaa.com/ConDocs/Con550/TransgenderStudentAthleteReport.pdf (Retrieved september, 2014)

Grossman, A. H., O'Connell, T. S. & D'Augelli, A. R. (2005). Leisure and recreational "girl-boy" activities—Studying the unique challenges provided by transgendered young people. *Leisure/Loisir*, 29, (1), 5-26.

Halberstam, J. (1995). *Skin shows. Gothic Horror and the technology of monsters*. New York, NY: Duke University Press.

Hale, J. (1997). Suggested Rules for Non-Transsexuals Writing about Transsexuals, Transsexulity, Transsexualism, or Trans ____. On line: http://sandystone.com/hale.rules.html (Retrieved september, 2014).

Halperin, D. (1995). *Saint Foucault. Towards a Gay Hagiography*. Oxford: Oxford University Press

Hammell, K. W. (2007). Quality of life after spinal cord injury: a meta-synthesis of qualitative findings. *Spinal Cord*, 45, 124-139.

Hargie, O., Mitchell, DH & Somerville, I. (2015). 'People have a knack of making you feel excluded if they catch on to your difference': Transgender experiences of exclusion in sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 1–17. DOI: 10.1177/1012690215583283

Hughes, N., Closs, J. & Clark, D. (2009). Experiencing Cancer in Old Age: A Qualitative Systematic Review. *Qualitative Health Research*, 19 (8) 1139-1153.

International Olympic Committee (2004). IOC approves consensus with regard to athletes who have changed sex. On line: http://www.olympic.org/content/news/media-resources/manual-news/1999-2009/2004/05/17/ioc-approves-consensus-with-regard-to-athletes-who-have-changed-sex/ (Retrieved september, 2014)

King, S. (2008). What's queer about (queer) sport sociology now? A review essay. *Sociology of Sport Journal*, 25, 419-442.

King, S. J. & McDonald, M. G. (2007). (Post)Identity and Sporting Cultures: An Introduction and Overview. *Sociology of Sport Journal*, 24, 1-19

Love, A., Seung-Yup, L. & DeSensei, J. T. (2009). Mianne Bagger: A Transitioned Woman's Efforts for Inclusion in Professional Golf. *Women in Sport and Physical Activity Journal*. 18, (1), 68-77

Lucas-Carr, C.B., & Krane, V. (2011). What is the T in LGBT? Supporting transgender athletes via sport psychology. The Sport Psychologist, 4, 532-548.

Lucas, C. B. (2009): *Troubling Sport or Troubled by Sport. Experiences of Transgender Athletes*. Thesis Master of Education. College of Bowling Green State University.

Lucas, C. B. & Krane, V. (2012). Troubling Sport or Troubled by Sport. Experiences of Transgender Athletes. *Journal for the Study of Sports and Athletes in Education*, 6, (1), 21-44.

Mei-Yin, L., Pei-Fan, M., Shwu-Feng, T., Shin-Shang, C., Yu-Chih, C. y Tai-Tong, W. (2012). Body image of children and adolescents with cancer: A metasynthesis on qualitative research finding. *Nursing and Health Sciences*, 14, 381–390.

Mitchell, M & Howarth, C. (2009) *Trans research review*. Manchester: Equality and Human Rights Commission Research Report Series.

Pérez-Samaniego, V., Fuentes-Miguel, J., Pereira-García, S. & Devís-Devís, J. (2014). Abjection and alterity in the imagining of transgender in SPE: a pedagogical approach in higher education, *Sport, Education and Society*, DOI: 10.1080/13573322.2014.981253

Pieper, L. P (2012). Gender regulation: Renée Richards revisited. *International Journal of the History of Sport.* 29, (5), 675-690.

Plummer, K. (1984): "Sexual Diversity: A Sociological Perspective". In K. Howells (Ed.) *The Psychology of Sexual Diversity*, (pp.219-253) Oxford: Basil Blackwell Publisher.

Sandelowski, M. & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. New York: Springer Publishing

Sandelowski, M., Docherty, S. & Emden, C. (1997). Qualitative Meta-synthesis : Issues and Techniques. *Research in Nursing and Health*, 20, 365-371.

Semerjian, T. Z. & Cohen, J. H. (2006). 'FTM means Female to Me': transgender athletes performing gender. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 15, (2), 28-43.

Soley-Beltran, P. (2009). *Transexualidad y la matriz heterosexual. Un estudio crítico de Judith Butler.* Barcelona: Edicions Bellaterra

Stotzer, R. L. (2014). Law enforcement and criminal justice personnel interactions with transgender people in the United States: A Literature review. *Aggression and Violent Behavior*, 19, 263-277.

Stryker, S. (2006). My words to Victor Frankenstein above the village of Chamounix: Performing transgender rage. In S. Stryker & S. Wittle (Eds.), *The transgender studies reader* (pp. 244–256). New York, NY: Routledge.

Sykes, H. (2009a). Queer and psychoanalytic approaches to social justice in physical education. In L. D. Housner, M. W. Metzler, P. G. Schempp & T. J. Templin (Eds.), *Historic traditions and future directions of research on teaching and teacher education in PE* (pp.81-89). Morgantown: West Virginia University

Sykes, H. (2009b). The qBody Project: From Lesbians in PE to Queer Bodies In/Out of School. *Journal of Lesbian Studies*. 13, (3), 238-254.

Sykes, H. (2011). *Queer bodies: sexualities, genders, & fatness in physical education*. New york: Peter Lang

Tagg, B. (2008). 'Dress as a man': New Zealand men's netball as contested terrain. *Ethnography*, 9, (4), 457-475.

Tagg, B. (2012). Transgenders Netballers: Ethical Issues and Lived Realities. *Sociology of Sport Journal*, 29, 151-167.

Talburt, S. (2000): Introduction: Some contradictions and possibilities of Thinking Queer. In S. Talburt and S. B. Steinberg (eds.), *Thinking queer: sexuality, culture, and education,* (pp.3-14) New York: Peter Lang PublishingTorne, S., Jensen, L., Kearney, M. H., Noblit, G. & Sandeloswki, M. (2004). Qualitative meta-synthesis : reflections on methodological orientation and ideological agenda. *Qualitative Health Research*, 14, (10), 1342-1365.

Travers, A. (2006). Queering sport: lesbian softball leagues and the transgender challenge". *International Review for the Sociology of Sport*, 41, (3/4), 431-446.

Travers, A. (2012). Thinking the Unthinkable: Imagining an "Un-American," Girl-firendly, Women- and Trans-Inclusive Alternative for Baseball. *Journal of Sport and Social Issues*, 37, (1), 78-96.

Travers, A. & Deri, J. (2010). Transgender inclusion and the changing face of lesbian softball leagues. *International Review for the Sociology of Sport*, 46, (4), 488-507

van Ingen, C. (2011a). Spatialities of Anger: Emotional Geographies in a Boxing Program for Survivors of Violence. *Sociology Sport Journal*, 28, 171-188.

van Ingen, C. (2011b). Shape your life and embrace your aggression: A boxing project for female and trans survivors of violence. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 20, 2, 66-72.

Webb, L., McCaughtry, N. & MacDonald, D. (2004). Surveillance as a technique of power in physical education. *Sport, Education and Society*, 9:2, 207-222, DOI: 10.1080/1357332042000233949

Wilchins, R. A. (1997). *Read My Lips: Sexual Subversion & the End of Gender*, New York: Firebrand Books

Table 1. Substantial studies identified

Authors and year	*Background*	*Is data produced concerning the physical-sport practice of trans people?*	*Is qualitative research?*
Travers (2006)	Amateur sports	Indirectly. Interviews to 20 women on policies of trans inclusion in amateur lesbian sports organization	Yes. Interviews and participant observation..
Sykes (2009b)	PE	Yes. Educational research project. How queer students negotiate normalizing discourses in PE. (Paper)	Yes. Interviews.
Sykes (2011)	PE	Similar as above but in book. Expanded content and more cases.	Yes. Interviews.
Cohen and Semerjian (2008)	Elite sport	Yes. Experiences of MTF in ice hockey Women's National Championship Tournament.	Yes. Unstructured interviews. Autobiographic selfreport.
Caudwell (2007)	Sport competition	At the end of the article a case of a transsexual player who competes in a lesbian soccer team is reported. No first order data appear (researcher's interpretations).	Yes. Ethnographic study. Content analysis. Interviews and participant observation.
Travers and Deri (2011)	Sport competition	Yes. 12 trans people who have participated for two years in lesbian softball leagues with transgender inclusion policies.	Yes. Interviews and participant observation.
Tagg (2012)	Sport competition	Yes. Experiences of 2 female transgenders netballers.	Yes. Interviews.
Love, et al. (2009)	Elite Sport	Yes. Mianne Bagger's experiences (professional golfer).	Yes. Interviews.
Grossmann, et al. (2005)	Leisure sport	Yes. Experiences of 22 transgender about behaviours in games and sports.	Mixed. Focus group and quantitative survey.
Semerjian and Cohen (2006)	Leisure and elite sport	Yes. Narratives of 4 trans athletes (one elite athlete).	Yes. Semi-structured nterviews.
Birrell and Cole (1990)	Elite sport	No. Implications in media of the case of Renee Richards, female transsexual playing in professional women's tennis circuit.	No. Content analysis of media.
Travers (2012)	Sport competition	No. Capturing injustice of gender binarism in baseball and softball; imagining a trans inclusive future.	Yes. Analysis of "texts" created by athletes

Tagg (2008)	Sport competition	Indirectly. Viewpoint of managers of netball leagues in New Zealand exploring inclusion of gays and transgender players.	Yes. 13 Interviews
Caudwell (2014)	School sport	Yes. Embodied sports experiences of two adolescent trans persons	Yes. 3 semi-structured interviews .
Davis and Delano (1992)	Sport competition	No. Naturalization of sex/gender bipolar system in doping advertising campaigns.	No. Content analysis of media.
Cooky, et al. (2013)	Elite sport	No. Content analysis on Caster Semenya controversy in printed news in USA and South Africa.	No. Content analysis of news in media.
Van Ingen (2011a)	Recreational sport	Yes. A trans woman boxer participating in a program of recreative boxing.	Yes. Observation, focus gropus, Interviews.
Van Ingen (2011b)	Recreational sport	Trans identities of participants are not explicitly specify in data.	Yes. Observation , focus gropus, Interviews.
Lucas-Carr (2009)	School sport	Yes. Three athletes self-identified as transgender. (Thesis)	Yes. Interviews.
Lucas-Carr and Krane (2012)	School sport	Same as above. (Article from thesis)	Yes. Interviews.
Pieper (2012)	Elite sport	Yes. Paradigmatic case of Renee Richards	Oral history and autobiography.
Dawn (2007)	Elite sport	No. Discourse of transgender participation in sports in media texts.	Content analysis: pictures, news, radio interviews.

Authors and year	*Focus of interest*	*Theoretical framework*	*Data collection*	*Participants and identity*	*Physical practice and sport*	*Country*
Semerjian y Cohen (2006)	Narratives of transgender athletes on participation in sport and the role of gender identity	Queer theory	Interviews semi-structured	1 Transsexual heterosexual woman. 1 White, gay man and trans. 1 Trans. 1 Trans, male and queer.	Football and handball (recreational). Kung fu, MTB, climbing (recreational). Football (recreational). Skate (elite)	USA
Cohen y Semerjian (2008)	Experiences of a trans woman athlete disqualified in ice hockey league	Feminism	Open interviews	1 MTF transsexual	Ice hockey hielo	USA
Love et al. (2009)	Advances in participation in sports of transgender persons. Experiences of Mianne Bagger.	Standpoint epistemology	Telephone interviews	1 Transitioned woman	Professional golf tours.	USA
Sykes (2009)	PE oppressive and normalizing discourses in queers bodies.	Postmodern body studies (Trans Theory).	Interviews	1 White gender-queer, transguy. 1 Intersexed, queer, gender lesbian. 1 A middle-class, White, gay man. "Wrong" in his body.	PE	CAN
Lucas-Carr (2009)	Experiences of three transgender athletes	Queer-feminist	Interviews	1 No identity. Ambiguous. 1 Fluidly transgender. 1Transman	Marcial arts, football, track.and.field. Voleiball, rugby, karate. Basketball, ice hockey.	USA
Travers y Deri (2011)	Transgender inclusion in lesbian softball leagues.	Queer/feminist/ Trans Theory	Interviews and observation	8 FTM Transmen, 3 MTF Transsexual women, 1 Genderqueer, trans, lesbian	Softball	USA
Van Ingen (2011a)	Action research project on recreational boxing for women and transgender survivors of violence.	Feminist action research	Observation, focus group and interviews	1 Trans	Recreational Boxing	USA
Sykes (2011)	PE oppressive and normalizing discourses in queers bodies.	Postmodern body studies (Trans Theory).	Interviews	1 transguy. 1 gender-queer. 1 man-queer. 1 bio-femme. 1 'it's complicated'. 1 'intersexed, but you would suppose I was a woman'.	PE	CAN
Tagg (2012)	Experiences of two retired Maori transgender players	Critical feminism	Interviews	2 female transgender.	Netball	NZL
Caudwell (2012)	Sport experiences of two young trans.	Queer theory	Semi-estructured interviews	1 male without the trans. 1 trans man	School sport	UK

Table 2. Studies included in the meta-synthesis

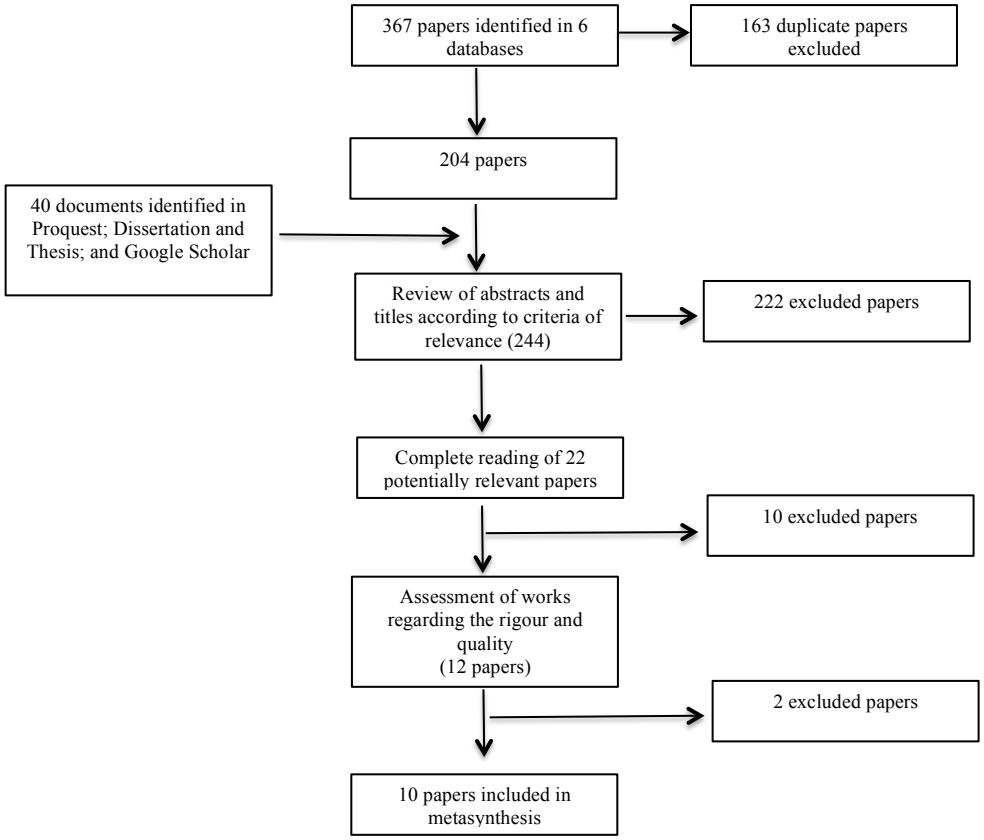

Figure 1 Study selection process

Table 3. Identified themes

Sport and exercise experiences	Social Issues in Sport	Sports policy
Initial experiences (1) (i)	Social change (1)	Athlete participation policies (2, 4, 5, 9, 10)
Quitting (1, 5, 6, 9) (ii)	Trans athlete as role model (1)	Absence of awareness in sports administration (4, 10)
Feeling of cheating (2)	Sports patriarchate (2, 3)	Sports segregation physiological parameters (5)
Recognition of high competition skills (2)	Influence sex / gender binarism (2, 3, 4, 5, 9)	Gender continuum for inclusion (5)
Public scrutiny (2, 4)	Medicalization (4, 9, 10)	Mixed teams and activism (9, 10)
Support of coach and female team mates (2, 6)	Sports facilities and gender dispute (5)	Trans athletes and referees (10)
Indifference towards physical practice (3)	Gender beliefs (5)	Sensitive sports administrator to gay and trans issues (10)
Expectations on physical activity (3)	Post-queer space negotiation (6)	Flexibility in norms reducing gender transforming actions (10)
Awkward situations avoidance(5)	Anti-essentialist queer discourses in lesbian spaces (6)	
Positive Aikido Philosophy (5)	Trans-inclusion neglects men free women spaces (6)	
Obligation to wear clothes to compete (skirt) (5)	Engagement in leisure LGBT Pride activities (9)	
Solitude as an athlete (5, 9)	Historical evolution of transphobia in netball (10)	
Sports community membership (5, 6, 7)	Transgender queer culture and exclusions netballers consolidation (10)	
Queer positive atmosphere in sports (5, 6)	Game and participation differences between North / South Islands (10)	
Sports expectations by sex (5)	Ethnic and cultural factors and social acceptance (10)	
Low skilled trans athletes (5)	Greater social acceptance Fa'afafine players (10)	
Unfair physical advantage (5)	Trans athlete are minority within the minority (10)	
Superiority MTF for being a man before (5)		
FTM Cheater, stronger because of hormonation (5)		
Problematic emphasis on competition (5)		
Goal theory (Ego / Task) (5)		
Trans athletes welcomed in lesbian softball leagues (6)		
Transphobia (6, 7, 10)		
Pain felt by silence of companions (6)		
MTF trans positive invisibility and inclusion (6)		
FTM trans negative invisibility and inclusion (6)		
Lower inclusion in higher-level computer (6)		
The team as a healing circle (6, 7)		
MTF not supporting FTM inclusion in lesbians leagues (6)		
FTM not questioning MTF athletic participation (6)		
Full FTM inclusion: not engaging in lesbian spaces (6)		
Hitting bag as creative release valve (7)		
Movement to release anger / hatred inside (7)		
Boxing and fitness as "safe shelter" (7)		
Embodied subjectivity for sports (9)		
Lesbian identity (9)		

Male subjectivity strengthen in FTM (9)
Low participation of MFT netballers in mixed teams (10)
Transgender scare sponsors and heterosexuals (10)
Power of trans players on heterosexuals and gays (10)
MTF covert involvement in female netball (10)

PE and pedagogy	Body	Identity
Changing rooms and safe spaces (1, 2, 5, 7, 8, 9)	Body self-perception (1, 2)	Language (1, 3, 5, 6, 9)
Bullying (1, 5, 7, 9)	Effects T (1, 5, 6, 9)	Transition process (1, 3, 5, 6, 9)
Educational policies (1)	Rewrite the body via Body Building (1)	Surveillance (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10)
Institutional discourses (3, 7, 9)	Importance genital reassignment (2, 5)	Discomfort with hegemonic masculinity and heteronormativity (1, 9)
Teacher beliefs (3, 7)	Body conflict (2)	Queer worldview (1)
Assaulted masculinity (3)	Body alienation (divided self) (2)	Strategies for identity checking (1, 3, 5, 9, 10)
Intersex (8)	Objectification of female body (2)	Self-monitoring (1)
Kinesthesic binarism (8)	Wrong body (3)	Intersectionality (1, 7)
Segregation by sex and coeducation (8)	Gender dysphoria, (3)	Sexual status decision power (2)
General feeling of clumsiness (8)	Hatred body (3, 5)	Importance of being read. Passing (2, 5, 6, 7, 9, 10)
PE frustrating lessons (8)	Discovery of the own body (3)	Masculinity mark (surveillance) (2)
Transfeminist principles for inclusive PE (8)	Abjection (3, 4, 5, 8, 9)	Need of self-acceptance feeling (2)
Gendered bodily substances (sweat, hair) (8)	Mythical trans narratives (5)	Desire for normality (2)
Mixed or all-girls schools (less bullying) (9)	Man / woman body essentialism (6, 10)	Subjectivation. Heteronormative paradigm to feel self-accepted (2)
Authority at school (9)	Effects of female hormones in the body (6)	Fear to social norm "women should not be strong" (2, 5)
Informing teachers of trans identity (9)	Confusion in trans identification during transition (body hair) (6)	Sense of confusion (3, 5, 8)
Ethics of body in PE (9)	Demand for fixed corporeality (9)	Changing nature. Destabilizing gender subjectivities (3, 5)
Marginalization of queers bodies (9)	Lack of understanding of transgender transitioning bodies (9)	Becoming trans (8)
Uncomfortable university environments for FTM (9)	Paranoias and personal uncertainties (10)	Complexity of the term 'transgender' (9)
Lack of trans issues in school settings (9)		The outness is a multilayer process with multiple times (8)
Protection of trans students and rethinking of curriculum (9)		
Letter for action in schools in UK (9)		

	Growing up trans (9) Transgender discrimination in lesbian and gay (9, 10) Homonormativity (9, 10) Feeling of uncertainty and anxiety in LGBT contexts (9) Male stereotype hatred (9)
Media and internet influence	
Interest of media(4) Frustration. Baseless accusations (4) Media for social awareness (4) Online forums and social networks as supporting spaces, welcoming and liberation for young transgender (9)	

Notes

(i) Numbers in brackets correspond to works as numbered in Table 2.

(ii) Categories put in shading represent cross-cutting topics