

Fútbol femenino en la escuela primaria: una disputa por el sentido, el cuerpo y la igualdad

De Muro Brian Alexis, Profesorado de Educación Física Colegio Ward,
brian.alexis.demuro23@gmail.com

Resumen

El presente trabajo problematiza la persistente hegemonía masculina que atraviesa al fútbol en la sociedad y que se reproduce de manera sistemática en la escuela primaria. La investigación no se limita a describir desigualdades, sino que propone un análisis de carácter social, político, cultural y económico, orientado a desnaturalizar los dispositivos que históricamente han legitimado el monopolio masculino en el campo futbolístico. Bajo esta perspectiva, el fútbol es entendido como un espacio de producción simbólica y material en el que se disputan identidades, capitales y derechos, y no como una práctica deportiva neutra o meramente recreativa. El aporte teórico de autores como Bourdieu, Foucault, Brohm, Gómez Rojas y Scharagrodsky permite leer al fútbol escolar como un terreno donde se inscriben relaciones de poder, mecanismos disciplinarios y normalizadores, habitus de género y procesos de reproducción social. De este modo, la exclusión de las niñas no aparece como un hecho aislado, sino como parte de un orden estructural que limita trayectorias, restringe oportunidades y perpetúa jerarquías. Se sostiene que la escuela, lejos de ser un escenario pasivo, tiene un rol decisivo en la transformación de estas lógicas. Promover el fútbol femenino en la infancia constituye un acto pedagógico y político que apunta a democratizar el acceso al deporte, habilitar nuevas formas de habitar el cuerpo y favorecer la construcción de una ciudadanía más justa e igualitaria.

Palabras clave: fútbol femenino, educación primaria, género y deporte, hegemonía masculina, justicia social

Introducción

La presente ponencia se propone abordar una problemática persistente en el ámbito escolar: la invisibilización y subordinación del fútbol femenino frente a las lógicas históricas del deporte masculino. En este marco, la propuesta parte de una pregunta central que orienta el trabajo: ¿de

qué manera es posible construir un espacio de fútbol femenino en la escuela primaria que no reproduzca ni se subordine a las lógicas tradicionales del fútbol hegemonizado por lo masculino? Para ello, se realiza un recorrido que articula una mirada histórica y crítica sobre la dominación masculina en el deporte, con el propósito de desnaturalizar aquellas prácticas y discursos que limitan la participación plena de las niñas en esta disciplina.

Como estrategia metodológica, esta ponencia incorpora el análisis de entrevistas en profundidad realizadas a dos futbolistas argentinas cuyas trayectorias permiten articular experiencias personales con marcos teóricos de género, cuerpo y educación. La primera es Vanesa Santana, nacida en 1991 en Villa Celina (Buenos Aires), actual jugadora de Social Atlético Televisión y de la Selección Argentina. Su recorrido profesional incluye pasos por Boca Juniors, América de Cali (Colombia) y el Sporting Club de Huelva (España), consolidándose como una referente del fútbol femenino nacional e internacional. La segunda entrevistada es Isabella Candeloro, de 16 años, jugadora de futsal en etapa formativa, actualmente en la cuarta división del club 17 de agosto, con formación previa en Argentinos Juniors. Sus relatos, desde distintas generaciones y niveles de profesionalización, abren una vía para pensar el fútbol femenino escolar no como una propuesta complementaria, sino como un acto pedagógico y político que habilita otros modos de habitar el cuerpo, el juego y la ciudadanía desde la infancia.

Marco histórico y cultural del fútbol masculino

Históricamente, el fútbol ha sido concebido y practicado como un deporte eminentemente masculino. Desde sus orígenes, tanto en su institucionalización como en su representación mediática y social, el fútbol se reservó casi exclusivamente a los hombres, consolidándose como un símbolo cultural asociado a lo masculino. Incluso en la actualidad, persiste en la sociedad una representación hegemónica que vincula la palabra “fútbol” casi exclusivamente al fútbol profesional masculino, invisibilizando la práctica femenina y relegándola a un lugar de menor reconocimiento y valoración.

Este fenómeno puede explicarse a partir del análisis de Pierre Bourdieu sobre el orden simbólico masculino, quien sostiene: “La fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: se observa a menudo que, tanto en la percepción social como en la lengua, el sexo masculino aparece como no marcado, neutro, por decirlo de algún modo, en relación con el femenino, que está explícitamente caracterizado” (Bourdieu, 1998: 19).

Así, el fútbol masculino se percibe socialmente como la forma “neutral” y legítima del deporte, mientras que el fútbol femenino aparece como una variante marcada y, en muchos casos, secundaria.

Fútbol y vulneración de derechos. Una mirada desde el poder y la desigualdad

Pensar la exclusión o marginación del fútbol femenino en el ámbito escolar no es solo una cuestión de equidad deportiva, sino también de vulneración de derechos. En la actualidad, el fútbol trasciende el plano del juego o del entretenimiento: se ha convertido en un fenómeno social, económico y cultural de gran envergadura. Es fuente de trabajo, campo de producción simbólica, espacio de representación identitaria y dispositivo de reproducción de valores sociales. Cuando se niega a las niñas el acceso pleno y legítimo a este campo, se les niega también la posibilidad de participar en un espacio de poder, de construcción subjetiva y de proyección social.

Desde esta perspectiva, Bourdieu (1997) sostiene que los campos sociales distribuyen capitales (económico, cultural, simbólico) de manera diferencial, y que el acceso desigual a estos campos genera una reproducción estructural de las posiciones dominantes. El fútbol, en tanto campo, reparte prestigio, visibilidad, redes y hábitos, y al excluir a las niñas, se amplía la brecha en términos de desarrollo técnico, acceso a oportunidades y reconocimiento social. No brindar las mismas oportunidades desde edades tempranas refuerza esa brecha, no solo a nivel simbólico sino también en el plano técnico y profesional, dificultando el acceso equitativo a trayectorias deportivas consolidadas.

Brohm (1976), por su parte, señala que el deporte moderno cumple una función política e ideológica: produce cuerpos dóciles, funcionales al sistema económico dominante. Negar el derecho de las niñas al fútbol no solo refuerza la lógica del rendimiento masculino, sino que también excluye a una parte de la población del acceso a un dispositivo de inserción laboral, ascenso social y reconocimiento público.

En este contexto, es importante señalar que muchas propuestas de “deportes inclusivos” — donde se impulsa la igualdad a través del fútbol mixto— resultan insuficientes o incluso contraproducentes si no se abordan críticamente las condiciones reales en que se desarrollan. En la práctica, lo mixto no siempre garantiza equidad. Las niñas suelen ser integradas en equipos de varones sin una mediación pedagógica adecuada, lo cual genera, en muchos casos, experiencias marcadas por la exclusión simbólica, la subestimación o incluso situaciones de

violencia de género. Estas vivencias, lejos de fomentar la inclusión, reproducen las desigualdades estructurales que se buscaban superar. Pensar políticas de igualdad no implica únicamente compartir espacios, sino transformar las condiciones materiales, simbólicas y pedagógicas en las que se juega ese compartir.

En palabras de Vanesa Santana —actual jugadora del club Social Atlético Televisión y de la Selección Argentina—, las experiencias de exclusión comienzan desde la infancia. Nacida en 1982, su tránsito por la escuela primaria ocurrió durante los años ochenta y principios de los noventa, en un contexto histórico donde las representaciones de género en la educación física eran aún más rígidas y normativas que en la actualidad:

En la escuela no me dejaban jugar a la pelota. Siempre me mandaban a jugar con las niñas al elástico, la mancha, vóley o al quemado, pocas veces al handball. Yo me escapaba y me iba a jugar con los chicos fútbol. Pero se cansaban de llevarme a dirección siempre (Entrevista N° 1, comunicación personal, 05/25).

Este testimonio revela cómo las prácticas escolares reforzaban, de manera sistemática, las fronteras de género desde los primeros años, deslegitimando los deseos y capacidades de las niñas mediante dispositivos de control disciplinar y exclusión simbólica. Aunque los marcos normativos han evolucionado en las últimas décadas, las huellas de esas lógicas persisten en muchas prácticas escolares actuales.

En esa línea, el relato de Isabella Candeloro —jugadora adolescente de futsal en etapa formativa, nacida en 2008— permite observar la persistencia de ciertas formas de exclusión, aunque bajo nuevas modalidades. A partir de su experiencia escolar, Isabella relata:

Recuerdo que nos dividían a los varones y a las chicas para las clases de educación física. Generalmente jugaban solo los chicos ya que no era común que una de nosotras quiera jugar. Tampoco se proponía esto en las clases. En la actualidad sigue sucediendo, curso 4º año del secundario y en mi colegio nos dividen. Las chicas solo jugamos al vóley, handball y hockey. Los varones, por su lado, básquet y, claro, fútbol (Entrevista N° 2, comunicación personal, 06/25).

Aunque en comparación con décadas anteriores las niñas han accedido formalmente a espacios mixtos, muchas veces esa inclusión es superficial o simbólica. La exclusión se manifiesta ahora de manera más sutil: no mediante la prohibición directa, sino a través del silenciamiento

pedagógico, la falta de propuestas y la cristalización de estereotipos en la planificación escolar. Esa forma de participación negada refuerza los sentidos tradicionales del fútbol como “territorio masculino”, incluso cuando se permite la presencia femenina.

Aquí resulta productivo traer a Michel Foucault (1975). Sus reflexiones sobre el disciplinamiento de los cuerpos ayudan a leer con mayor claridad las experiencias de Vanesa e Isabella. En el caso de Vanesa, la escena es contundente: una niña que desea jugar al fútbol y una escuela que le recuerda constantemente que ese espacio no le corresponde. Ser enviada a dirección no es un simple castigo, sino un mensaje: su cuerpo debía quedarse en las actividades consideradas “femeninas” y no irrumpir en el espacio de los varones. Es lo que Foucault (1975: 183) describiría como una práctica disciplinaria, pequeña pero persistente, que va moldeando lo que cada estudiante entiende como posible o legítimo.

Con Isabella, casi treinta años después, la lógica es distinta pero el efecto similar. Ya no se le prohíbe directamente jugar al fútbol: simplemente ese deporte no aparece en la propuesta para las chicas. Nadie se los ofrece, nadie lo planifica, y la omisión actúa como un límite silencioso. Esa es otra de las formas del poder señaladas por Foucault (1976): el poder normalizador, que no necesita sancionar ni gritar para ordenar los cuerpos, sino que opera naturalizando lo que parece obvio. Así, el fútbol queda reservado a los varones casi por inercia.

Lo interesante de ambos casos es que, a pesar de esas barreras, ellas encontraron caminos para insistir. Vanesa escapándose para sumarse a los partidos con los varones; Isabella buscando un espacio en el futsal de club, aunque en una edad más tardía que sus compañeros. Estas experiencias muestran que el poder nunca es absoluto: siempre aparecen resistencias, siempre hay grietas por donde las niñas hacen escuchar su deseo de jugar. Y justamente en esas grietas se abre la oportunidad pedagógica: si la escuela escucha y acompaña, el fútbol puede dejar de ser un territorio vedado para transformarse en un espacio compartido en igualdad.

Pierre Bourdieu (1998) propone el concepto de *sociodicea* para explicar cómo las desigualdades sociales se naturalizan mediante mecanismos simbólicos que legitiman la posición de unos sobre otros. En el caso del fútbol, esta *sociodicea* se expresa en la idea de que los varones “juegan mejor”, “tienen más fuerza” o “están hechos para eso”, percepciones que muchas veces se reproducen sin cuestionamiento en la escuela.

El deporte en la escuela, lejos de ser un simple juego, constituye un campo en el que se disputan sentidos sobre el cuerpo, la competencia, el mérito y el género. El *habitus* —ese sistema de

disposiciones incorporadas que orienta prácticas y percepciones—, como plantea Bourdieu (1980), atraviesa tanto a docentes como a estudiantes, reforzando lo que se considera “natural” en la educación física. En ese marco, las niñas que juegan al fútbol suelen ser vistas como excepciones, como si debieran explicar o justificar su participación.

Si no se problematizan las estructuras simbólicas que rigen dentro del campo de juego, la reproducción de desigualdades sigue su curso. Esto incluye desde la organización de los equipos y los tiempos de juego, hasta los discursos docentes sobre la “habilidad” o “predisposición” de niñas y niños para ciertos deportes.

Pensar desde la teoría crítica implica reconocer que el acceso desigual al fútbol en las infancias no es resultado de elecciones individuales, sino de una estructura social que define lo posible y lo legítimo para unos y otras. Desnaturalizar ese orden simbólico y proponer alternativas pedagógicas transformadoras es un paso necesario para construir una educación física más justa y equitativa.

Jean-Marie Brohm (1976) sostiene que el deporte no es un espacio neutro ni apolítico, sino una institución ideológica que reproduce estructuras sociales, ancladas en la lógica del rendimiento, la competencia y la disciplina de los cuerpos. Estas lógicas, cuando no se cuestionan, excluyen a quienes no encajan en los modelos dominantes. En el caso del fútbol escolar, la ausencia de perspectiva de género puede transformarlo en un mecanismo de exclusión para las niñas, reforzando roles tradicionales y consolidando el poder simbólico masculino sobre el espacio deportivo.

Mariana Gómez Rojas (2001) advierte que la escuela tiene un potencial transformador solo si se problematizan los discursos que la atraviesan. En su análisis sobre educación física y género, propone que los docentes sean conscientes de las “tramas de poder” que habitan en cada práctica corporal. El fútbol puede ser emancipador solo si se reconfigura desde una lógica inclusiva, lúdica y equitativa; de lo contrario, se pierde la oportunidad pedagógica de formar sujetos críticos y libres.

La llamada “coeducación física mixta” muchas veces oculta desigualdades bajo la ilusión de que compartir el espacio garantiza equidad (Scharagrodsky, 2004). Sin embargo, los cuerpos femeninos siguen siendo invisibilizados o excluidos de una participación plena. Así, “juntos pero no revueltos” termina perpetuando estereotipos y reforzando la hegemonía masculina. La

verdadera inclusión no se limita a compartir un campo de juego, sino que requiere condiciones pedagógicas que reconozcan y transformen las asimetrías existentes.

En la práctica, muchas niñas y jóvenes viven el fútbol escolar con desigualdad: los varones suelen no asociarse con ellas ni confiarles la pelota en momentos clave. Esto refleja un hábitus masculino que asocia la habilidad deportiva con la masculinidad y deslegitima la participación femenina. Mientras ellos desarrollan sus capacidades desde edades tempranas, ellas suelen incorporarse más tarde, con menos oportunidades y bajo mayor escrutinio.

Separar rígidamente a niñas y niños tampoco resuelve el problema, ya que reproduce la división sexual del cuerpo y el trabajo, consolidando estereotipos funcionales al sistema. Brohm y Gómez Rojas coinciden en que incluso las propuestas bienintencionadas pueden terminar reforzando lógicas de dominación.

Frente a este escenario, promover el fútbol femenino en la escuela primaria implica intervenir en un campo de producción simbólica con una perspectiva pedagógica crítica. No se trata solo de sumar una disciplina más, sino de legitimar la presencia de las niñas en el fútbol, generar condiciones para que participen en igualdad y garantizar su derecho a aprenderlo, disfrutarlo y apropiárselo.

En este sentido, la voz de las propias protagonistas aporta una mirada directa. La entrevistada N° 1, por ejemplo, reflexiona: “Me hubiera gustado tener la oportunidad de poder elegirlo y no escaparme para jugar”. Aunque aclara: “Y no solo tener una disciplina en educación física, sino la posibilidad de acceder a todos los deportes y que cada uno pudiera anotarse en lo que quisiera” (Entrevistada N° 1, comunicación personal, 05/25).

La entrevistada N°2, por su parte, advierte sobre la brecha de formación: “Las chicas empiezan a jugar al fútbol, al menos en un club, en edades más avanzadas, como fue mi caso”. Como contrapartida, sostiene que “generalmente los varones lo aprenden en las escuelitas o jugando al baby fútbol, y ya para cuando nosotras empezamos a interesarnos ellos tienen los conceptos totalmente incorporados” (Entrevistada N° 2, comunicación personal, 06/25).

Estas experiencias confirman que la igualdad en el fútbol escolar no se alcanza solo con abrir la participación, sino con una transformación profunda de las prácticas, los discursos y las estructuras que definen quién juega, cómo y con qué legitimidad. Promover un acceso real y

equitativo desde la infancia no es únicamente un gesto deportivo, sino un acto pedagógico de justicia social.

Conclusión

Pensar el fútbol femenino en la escuela primaria no supone únicamente sumar una práctica deportiva a la currícula, sino intervenir en un campo de profundas implicancias sociales y culturales. El recorrido realizado muestra que el fútbol no es neutro: condensa relaciones de poder, imaginarios de género, modos de disciplinamiento y también posibilidades de transformación. En este sentido, la escuela se convierte en un espacio clave para disputar sentidos y abrir caminos hacia una educación física más igualitaria.

La evidencia recogida, tanto en la teoría crítica como en las voces de las protagonistas, deja ver que las desigualdades de género en el fútbol no son meras contingencias, sino expresiones de un orden estructural que legitima la hegemonía masculina en distintos planos: simbólico, político, económico y pedagógico. No obstante, allí donde se producen exclusiones también emergen resistencias. Las niñas que buscan jugar, aun contra la norma, muestran que siempre hay margen para producir quiebres en ese orden y reclamar un lugar propio. La tarea de la escuela es reconocer esas grietas y acompañarlas, transformándolas en oportunidades de aprendizaje, juego y ciudadanía.

Dadas estas circunstancias, resulta necesario asumir que el fútbol, con toda su estructura hegemónica, ya incide en las infancias desde edades tempranas y coloca a los varones en una posición de ventaja simbólica y técnica. Por ello, una estrategia pedagógica transformadora debe fortalecer primero el fútbol femenino en espacios exclusivos, donde las niñas puedan experimentar este deporte con libertad, confianza y legitimidad. Solo así es posible garantizar que descubran y vivencien un juego que, además de su enorme proyección motriz y deportiva, constituye un campo de enorme valor social, cultural y económico. Generar estos ámbitos de aprendizaje y apropiación previa permitiría equilibrar la balanza frente a los varones, quienes llegan a la pubertad con un bagaje mucho mayor de conocimientos, vivencias y lógicas del deporte, ampliando la brecha que luego se reproduce en todos los ámbitos.

En este sentido, la mixtura o la participación conjunta no debe pensarse como punto de partida, sino como una meta a alcanzar una vez que se hayan creado las condiciones materiales y simbólicas para una participación equitativa. Democratizar el fútbol escolar implica, entonces,

crear primero espacios propios y afirmativos para las niñas, para luego abrir paso a una convivencia deportiva verdaderamente justa y transformadora.

Ahora bien, las repercusiones de este cambio no se limitan al plano escolar. Que las niñas salgan de la escuela primaria con un conocimiento sólido del fútbol significa también que estarán en condiciones de acceder con mayor igualdad a clubes, ligas y circuitos competitivos, reduciendo la brecha histórica que hasta hoy separa a varones y mujeres en este deporte. Esto impacta directamente en las trayectorias deportivas, ampliando las oportunidades de profesionalización y reduciendo la desigualdad de acceso a becas, visibilidad mediática, contratos y redes laborales. A la vez, habilita un reconocimiento social distinto: niñas y jóvenes que se saben protagonistas de un deporte central en la cultura argentina, capaces de disputar espacios tradicionalmente vedados.

El salto sería igualmente significativo en términos culturales y de género. Si las niñas aprenden desde temprano a habitar el fútbol como un derecho propio y no como una concesión, la sociedad en su conjunto se ve interpelada a revisar sus imaginarios sobre lo que significa jugar, competir y pertenecer. En ese sentido, promover el fútbol femenino en la escuela primaria constituye un avance en la igualdad sustantiva entre varones y mujeres, porque transforma no solo las prácticas deportivas, sino también las formas de imaginar los cuerpos, los roles y las capacidades de las personas.

En definitiva, garantizar la presencia activa y legítima de las niñas en el fútbol escolar no es un detalle pedagógico, sino una apuesta política de gran envergadura. Implica pensar la educación como motor de justicia social y el deporte como un espacio donde se forjan derechos y ciudadanías. Si el fútbol ha sido históricamente un terreno de hegemonía masculina, abrirlo de manera real y profunda a las niñas representa un salto cualitativo hacia una sociedad más equitativa, crítica y democrática.

Referencias

Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Brohm, J.-M. (1976). *Sociología política del deporte*. Buenos Aires: Ediciones Tiempo Contemporáneo.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores.

Gómez Rojas, M. (2001). *Género, cuerpo y educación física: Nuevas miradas para viejos problemas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Merllié, D. (1990). Le sexe de l'écriture. Note sur la perception sociale de la féminité. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 83, 40–51.

Scharagrodsky, P. A. (2004). Juntos pero no revueltos: La educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 59–76.