

Fútbol como práctica de exaltación de masculinidades. El caso de un colegio secundario de sectores medios de la provincia de Buenos Aires – Argentina

(Soccer as a practice of exaltation of masculinities.
The case of a secondary school in middle class sectors
in the province of Buenos Aires – Argentina)

Pablo Kopelovich*

Resumen

En el presente artículo nos proponemos analizar la práctica del fútbol en clave de construcción de masculinidades, en el contexto de las clases de Educación Física, en un colegio de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires (Argentina) al que asisten sectores medios. Nos preguntamos cómo la práctica de este deporte contribuye a la transmisión de ciertas maneras correctas e incorrectas de ser varón.

Se opta por una metodología cualitativa o no estándar y por la realización de un estudio de caso. Las técnicas de investigación utilizadas son la observación participante, la entrevista semi-estructurada en profundidad y el análisis de documentos.

Hallamos que los profesores transmiten en la práctica del fútbol, en el marco de las clases de Educación Física escolar, ciertas maneras correctas e incorrectas de ser varón a través principalmente del uso del lenguaje. Los mismos estudiantes, también contribuyen en este proceso. Así, se percibe una heteronormatividad, el uso de lenguaje ofensivo (reproduciendo ciertos valores atribuidos históricamente a los hombres) y la comparación despectiva con las mujeres.

Recibido el 08/08/18
Aceptado el 17/12/18

* Universidad Nacional de La Plata
- Calle 51 e/ 124 y 125 - CP 1925 -
Ensenada - Argentina.
Correo Electrónico:
kopelovichp@gmail.com

Concluimos que el deporte en general, y el fútbol en este caso, puede pensarse como rito de iniciación para los varones.

Palabras Clave: identidades, Interacciones sociales, material lítico, Período Formativo, territorio.

Abstract

In this article we propose to analyze the practice of soccer as a key for the reconstruction of masculinities in the Physical Education lessons, in a middle-class secondary school in the province of Buenos Aires (Argentina). We wonder how the practice of this sport contribute to the transition of certain right and wrong ways to be male.

We opted for a qualitative methodology or non-standard and for a study case. The research techniques used are participant observation, in-depth semi-structured interviews and documents analysis.

We have found that teachers in the Physical Education lessons transmit certain right and wrong ways to be male by means of language the use. The students themselves, also contribute to this process. Thus, heteronormativity is perceived, the use of offensive language (reproducing certain values historically attributed to men) and the derogatory comparison with women.

We reach to the conclusion that sports, soccer in this case, can be thought as male initiation ritual.

Keywords: Physical Education, secondary school, soccer, masculinities, middle-class.

Introducción

El cuerpo es entendido como un fenómeno social, cultural e histórico, inserto en una trama de sentido y significación. No se trata de algo dado, natural, de un conjunto de huesos, articulaciones y músculos, sino que es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales (Scharagrodsky, 2007a). Así, aparece sujeto por un conjunto de prácticas, saberes y normas que le dan forma, recreando y glorificando unas determinadas creencias y valores de la sociedad de pertenencia (Barbero González, 1998). De este modo, el cuerpo como realidad construida supera los contornos individuales para aparecer como literalmente social, siendo cada cuerpo singular un ejemplo particular construido en la confluencia de significados privados y sociales, familiares y culturales, sencillos y complejos, presentes y pasados (Crisorio, 1998). El cuerpo in-corpora en sí mismo a la cultura (Crisorio, 1998), siendo una cristalización del colectivo social (Carballo y Crespo, 2003).

En ese marco, en la institución escolar el cuerpo es administrado, regulado, controlado, moldeado, posibilitando la realización de ciertas prácticas, a la vez que se dificulta la participación en otras. En dicho proceso, cumple un papel importante la asignatura Educación Física. Se considera que “en Argentina, Educación Física refiere a una disciplina pedagógica escolar que enseña a través del deporte, el juego, la vida en la naturaleza y la gimnasia, y que persigue involucrar al conjunto de las capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales de los sujetos, contribuir a su formación integral, a la prevención y promoción de su salud y al uso activo y recreativo del tiempo libre” (Fotia, 2015: 183).

A partir de la bibliografía especializada, se entiende al deporte como un contenido hegemónico dentro del campo específico de la Educación Física escolar, y de la cultura motriz, en general, estimando que esta práctica corporal prevalece en la escuela sobre otras prácticas corporales como las gimnasias y los juegos (Gómez, 2009), lo que genera que incluso esas otras actividades se asimilen a lo deportivo (Hernández y Carballo, 2002).

Asimismo, se comprende al deporte en tanto distintivo de clase. Es decir, más allá de las teorías que intentaban asociar a los deportes más vigorosos con las clases más bajas y a los más técnicos con las más elevadas, ciertas modalidades deportivas son practicadas en mayor medida por sectores sociales bajos, mientras que otras, por sus costos elevados o por barreras culturales casi insuperables se transforman

en objeto de distinción y privilegio de las clases acomodadas (Hernández y Carballo, 2002). Así, por ejemplo, “la actividad deportiva, en la forma extrema que asume en los elegantes clubs de golf, tiro y polo, es un mero pretexto para encuentros selectos o, para decirlo de otra forma, una mera técnica de sociabilidad (...) (Bourdieu, 1993; en Iuliano, 2013: 36).

A su vez, una cuestión que atraviesa tanto a la Educación Física como a los deportes es la del género, ya que ambos han contribuido a la construcción de cierta masculinidad y cierta femineidad, vinculados con valores diferenciados que se fueron modificando a lo largo de los años, para fabricar determinado orden corporal y no otro (Scharagrodsky, 2006, 2011). En la actualidad esto se materializa en las clases, por ejemplo, a través de la discriminación, subordinación y desvalorización de la mujer en la utilización del lenguaje escolar; y a través de la inscripción de un deber ser para cada género, de gestos, actitudes, movimientos, desplazamientos, usos del cuerpo, etc., que incluye la práctica de distintos deportes a partir de ser considerado el alumnado varón o mujer (Scharagrodsky, 2006). Así, el campo del deporte constituye un espacio predominante de producción de desigualdad de género (Hargreaves, 1993), siendo una de las instituciones culturales que configura enormemente la identidad masculina y uno de esos espacios en el que los discursos acerca de la superioridad física (biológica) del ‘hombre’ frente a la ‘mujer’ se perpetúan y legitiman (Vidiella Pagés, 2006).

Entonces, el currículum escolar influye fuertemente en las nociones de cuerpo, género y sexualidad que se transmiten, dejando importantes marcas en los educandos en la configuración de sus modos de entender el mundo en términos de estereotipos, funciones, sensibilidades, de roles masculinos y femeninos, y de maneras correctas e incorrectas (normales y anormales, fomentadas y prohibidas) de utilizar el cuerpo a partir de la consideración del género de las personas. Es decir, se construye un orden corporal, y un universo posible e imposible de movimientos, gestos, actitudes corporales, que es apropiado, y resistido, discutido, tensionado, por los y las estudiantes. En este contexto, siguiendo a Scott, podemos decir que “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1997: 289). No sólo designa lo que en cada sociedad se atribuye a cada uno de los sexos sino que denuncia esta conversión cultural de la diferencia en desigualdad (Cobo, 1995:55), denunciando la lógica binaria y excluyente que ordena la distribución del poder entre varones y mujeres de

forma no equitativa (Burin y Meler, 1998, 2000). Así, siguiendo a Butler (2006), entendemos al género no exactamente como lo que uno “es”, ni precisamente como lo que uno “tiene”, sino como el aparato mediante el cual tienen lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino. Así, “el género es el mecanismo mediante el cual se producen y naturalizan las nociones de masculino y femenino, pero podría muy bien ser el aparato mediante el cual tales términos son desconstruidos y desnaturalizados” (Butler, 2006: 11 y 12). En este sentido, la investigación, reflexión y debate alrededor del género ha conducido lentamente a plantear que las mujeres y los hombres no tienen esencias que se deriven de la biología, sino que son construcciones simbólicas pertenecientes al orden del lenguaje y de las representaciones. En cada cultura, una operación simbólica básica otorga cierto significado a los cuerpos de las mujeres y de los hombres. De este modo, mujeres y no hombres no son un reflejo de la realidad “natural”, sino que son el resultado de una producción histórica y cultural (Lamas, 2000).

Finalmente, como plantea Connell (1995), la condición masculina es una construcción cultural que se produce y reproduce socialmente y que no puede ser definida fuera de las condiciones históricas, económicas y políticas en que el sujeto se constituye.

En este marco, en el presente artículo nos proponemos analizar la práctica del fútbol en clave de construcción de masculinidades, en el contexto de las clases de Educación Física, en un colegio de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires (Argentina) al que asisten sectores medios. Nos preguntamos cómo la práctica de este deporte contribuye a transmisión de ciertas maneras correctas e incorrectas de ser varón.

Metodología y contexto de la investigación

Con respecto a la metodología, se opta por una de tipo cualitativa o no estándar. Se entiende por ésta a la que aboga “por el análisis de lo individual y concreto, por medio de la comprensión o interpretación de los significados intersubjetivos de la acción social (desde el punto de vista del actor social). El énfasis se pone en el lenguaje (...)” (Cea D’Ancona, 1996: 44). Siguiendo a Taylor y Bogdan (1996), este tipo de investigación produce datos descriptivos, como son las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable.

Se escoge la realización de un estudio de caso de instituciones educativas de nivel medio de la provincia de Buenos Aires, entendido por Marradi, Archenti y

Piovani (2007), como ubicado en un diseño de investigación orientado al análisis de las relaciones entre muchas propiedades concentradas en una sola unidad. “Su importancia estriba en que el diálogo entre el investigador y el caso inmerso en la vida real lo convierte, en alguna medida, en el diseño paradigmático dentro de las perspectivas que priorizan el estudio de los fenómenos sociales contextualizados” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007: 239). Dado que el objetivo es abordar un fenómeno complejo en forma holística, el investigador se aproxima al caso a partir de la utilización de distintas técnicas de investigación:

a) Observación participante de las clases de EF, los momentos previos y posteriores a las mismas, y distintos acontecimientos institucionales (primer día de clases, competencias deportivas, entre otras cosas). Se hicieron en total 20 observaciones entre los meses de marzo y junio de 2015.

b) Entrevistas en profundidad semiestructuradas a directivos y profesores de EF. Se mantuvieron, además, intercambios informales con estudiantes, directivos y profesores de EF. Se hicieron en total 10 entrevistas entre noviembre de 2014 y junio de 2015.

c) Análisis de documentos. Se estudiaron el “Acuerdo Institucional de Convivencia”, las Planificaciones de la asignatura y la bibliografía obligatoria para los alumnos. Asimismo, se analizó la información pública de la página web de la institución.

Se trata, así, de la presentación de una parte de una tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Buenos Aires), aprobada en abril de 2018. El trabajo de campo fue realizado en el año 2015 e incluye entrevistas con directivos, profesores y profesoras de Educación Física del colegio escogido, observaciones de clases de dicha asignatura, y análisis de documentos (Acuerdo Institucional de convivencia, página web de la institución, programas, bibliografía para los estudiantes).

Resultados y Discusión

Sobre el Colegio y la enseñanza de la Educación Física

Se trata de una institución educativa de gestión privada no subvencionada (no recibe dinero del Estado), laica y mixta, ubicada en la zona céntrica de una ciudad de la provincia de Buenos Aires. Entre los objetivos que se plantea, se destacan las ideas de “aprender a aprender”, desarrollando capacidades que puedan ser aplicadas en

futuras situaciones de aprendizaje, y de “aprender a vivir”, desarrollando actitudes que conduzcan al alumno a ser feliz consigo mismo y con los demás.

Según cifras compartidas por los directivos, contaba en diciembre de 2014 con poco más de 300 alumnos, y más de 90 profesores. Cuentan con dos secciones de cada curso (dos primeros, dos segundos, etc.) Se organiza, como las demás escuelas secundarias, en dos ciclos: el Básico y el Superior Orientado. Este último ofrece como orientaciones las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales. Asimismo, cuenta con cinco Departamentos: Artes, Educación Física, Comunicación, Inglés y Tecnología.

Con respecto a las características económicas y ocupacionales de las familias que mandan a sus hijos a la escuela, el Director del nivel plantea: “Nuestros alumnos son, por lo menos, la segunda generación de su familia que termina el Secundario. No hay nadie en el colegio que los padres no hayan terminado el Secundario. Ese es el piso y te diría que, la inmensa mayoría, son hijos de universitarios. Y hay un grupo de tradición universitaria: el abuelo era juez, el abuelo era médico... Las familias que tienen una tradición de educación, y que valoran la educación, eligen el colegio” (Entrevista al Director, 2014). En la misma línea, y al hablar específicamente sobre los alumnos, y sobre el futuro de los mismos, expresa que “todos siguen una carrera universitaria (nuestros alumnos son carne de Universidad). Ningún chico nuestro viene al colegio sin pensar que va a seguir un estudio terciario” (ídem). Refiere asimismo, a que la cuota de la institución es alta, ya que no recibe ningún tipo de subvención estatal. Estas ideas son apoyadas y ampliadas por la Vicedirectora al afirmar que “Nuestra población es una población de media a media-alta. Habitualmente son profesionales o comerciantes y, habitualmente, si es gente que a lo mejor le cuesta pagar la cuota, hace el esfuerzo porque considera que la educación es una inversión a futuro, y entonces por eso apuestan y hacen el esfuerzo, de pagar una cuota relativamente alta como la nuestra” (Entrevista a Vicedirectora, 2014).

Con respecto a la enseñanza de la Educación Física, se lleva a cabo organizando grupos de “chicos” y grupos de “chicas” por separado. En todos los casos menos uno (el de un grupo de mujeres de 2do año que tiene un profesor y una profesora), los profesores les dan clases a los “alumnos” y las profesoras a las “alumnas”. En relación a ese modo de organizar a los y las estudiantes, hay diferentes posturas entre los docentes. Algunos consideran que ya debe superarse dicha separación, ya que la misma no tendría razón de ser por la inexistencia de diferencias entre

alumnos y alumnas a la hora de la enseñanza, mientras que otros estiman que por cuestiones biológicas (los chicos son más fuertes y hábiles) y de rendimiento sería inadecuado modificarla.

Dicha separación se produce exclusivamente para la enseñanza de la materia en cuestión, no presentándose una división similar para el caso de ninguna otra asignatura. Por ejemplo, para el caso de la enseñanza del Inglés la división se realiza por niveles de conocimiento. Además, desde 4to año, en el ciclo Superior Orientado, como indica la normativa, los alumnos son agrupados a partir de su interés en una de las orientaciones ofertadas por la institución a la que concurren (en este caso, las opciones son Ciencias Naturales y Ciencias Sociales).

La materia está compuesta claramente por una matriz deportivista. Esto se evidencia en los contenidos que son incluidos en los programas y enseñados en las clases, en la manera de evaluar, y en el vínculo con otras instituciones en el marco de la asignatura exclusivamente a partir de la participación en torneos. El deporte que se considera principalmente como referencia es el de rendimiento. Así, se toman como referencia los reglamentos de los deportes de las federaciones nacionales (vóley, hándbol, atletismo y sóftbol; donde se compite dividiendo hombres y mujeres) y se lleva a cabo una selección de jugadores para la participación en los torneos organizados por el Estado provincial y municipal. Sin embargo, una vez al mes se les permite a los alumnos varones practicar fútbol de forma recreativa.

Las clases de los varones

Ciertos comportamientos corporales, gestos, actitudes, posiciones, desplazamientos, movimientos, usos corporales, aderezos, etc. se van cristalizando y hacen del campo de la educación física escolar un espacio de configuración y reconfiguración de sujetos con un género de un tipo determinado (Scharagrodsky, 2004: 61).

Con respecto al trato entre el profesor y los alumnos varones, vemos que los docentes tensionan a favor de un “deber ser” con respecto a la apariencia y a las actitudes de los estudiantes varones transmitiendo cierta forma de ser “varón”. Por ejemplo, el primer día de clases un profesor al reencontrarse con sus alumnos de 5to año luego de las vacaciones, critica sus peinados y cortes de pelo, diciendo frases como “esto es de mina [mujer]”, o “no podés tener ese peinado”. Asimismo, hacen hincapié en varias ocasiones en la forma en la que se deben practicar los deportes.

Así, se hace referencia a la hombría que es necesario exhibir si se quiere triunfar: “muchachos pongan huevo, sino... A esto se juega duro” (profesor a alumnos de 6to año que practicaban hándbol). Esa firmeza en el cuerpo estaría representando de alguna manera la fortaleza en el carácter: “¿es muy rudo el hándbol para usted?”, le pregunta un profesor a un alumno que se acaba de golpear y deja de jugar por unos segundos.

Los profesores, en algunas ocasiones en las que exigen mayor concentración o compromiso con lo que se está haciendo, utilizan el tema de la sexualidad de los estudiantes como medio, como se puede observar en el siguiente diálogo:

“Profesor: dejen de boludear, consíganse una novia

Alumno de 6to año: yo ya tengo novia.

Profesor: hay que madurar, entonces.”

Allí se ve cómo se da por hecho la condición de heterosexuales de los alumnos, generando en esa situación la omisión y el borramiento de otras condiciones sexuales.

Además, se da el caso de que los alumnos juegan a los golpes (con las manos) con los profesores, como cuando en ocasión del cumpleaños de uno de ellos, los alumnos de 6to le cantan el feliz cumpleaños y le hacen la “malteada” (golpearle la espalda a la persona que cumple años, diciendo por cada golpe una letra del abecedario de principio a fin). Éste reacciona de buena manera, le causa gracia, aunque luego comenta que algunos le habían pegado un poco fuerte (no obstante, sonrío, lo que infiero -a partir del contexto- que lo hace en el sentido de expresar que son las reglas del juego). En el mismo sentido, ha habido juego de manos entre un profesor y algunos alumnos en ocasiones en las que los estudiantes hacían referencia a la belleza de la hija de este, en una clara actitud provocativa.

Retomamos los mencionados pasajes de las clases observadas con la intención de mostrar que la socialización que los profesores contribuyen a configurar en el marco de las clases de EF para “chicos” incluye el fomento de ciertos valores que históricamente han sido asociados a las características “naturales” de los hombres. Nos referimos a cualidades como el coraje, la fuerza, el espíritu de lucha o el mandato de “hacerse a los golpes” (como se dice en la jerga popular).

En el contexto de este ambiente escolar en el que se consideran, e incluso fomentan, ciertas cualidades adjudicadas históricamente al género masculino, los alumnos

intentan transferir ciertos usos del cuerpo permitidos socialmente a los hombres por fuera de la escuela al interior de la misma. Se da el caso, por ejemplo, de alumnos piden sacarse la remera en un día de calor, práctica que no es permitida por los docentes (notas del trabajo de campo).

En relación al espacio, el ocupado por los varones es muchas veces mayor al utilizado por las chicas, una cuestión simbólica que nos lleva a preguntar si la diferencia se traduce en desigualdad. Esta situación es clara cuando los varones juegan al fútbol (cuestión que se abordará en el siguiente apartado) y utilizan varias canchas. Así, “el estudio de la asignación y significación del espacio y del tiempo puede ayudar (...) a entender procesos de jerarquización sexual que están anclados en esencialismos biológicos” (Del Valle, 1995: 1). La autora entiende al espacio en referencia a un área físicamente delimitable ya sea por las actividades que se llevan a cabo, la gente que lo ocupa, los elementos que lo contienen o los contenidos simbólicos que se les atribuyen. Podría hablarse, en este punto, de una dominación masculina, que –como decíamos más arriba- se justifica desde un punto de vista biológico: los varones son esencialmente más fuertes e inquietos que las mujeres. Así, desde una posible lectura de los planteos de Bourdieu, “la dominación masculina se basa en la violencia simbólica sobre los cuerpos socializados. Es decir, la dominación que se produce por lo biológico, se reproduce por un orden social y corporal, y produce y reproduce, a su vez, prácticas” (Galak, 2010: 74). Entonces, dicha supremacía tiende a naturalizarse: no se ha visto en el trabajo de campo que alguien se cuestionara el porqué de la utilización de un mayor espacio por parte de los varones, ni de la ausencia de un momento recreativo para el caso de las mujeres (como sí ocurría con los varones y el fútbol, como se verá más adelante). Esto estaría marcando una clara diferencia entre los “chicos” y las “chicas”, diferencia más cercana a la desigualdad.

De esta forma, “la naturalización de la dominación masculina obedece a una arbitraria división de las cosas y de las actividades (sexuales o no) de acuerdo con la oposición entre masculino y femenino, dicotomía que registra las diferencias como si fueran objetivas y naturales. Así, la diferencia biológica entre los sexos –especialmente la distinción anatómica de los órganos sexuales- aparece como la justificación natural de la diferencia socialmente establecida entre los sexos. Es decir, esta diferenciación relacionada, entre género y sexo, entre diferencia biológica y diferencia social, produce prácticas que se tornan objetivas, innegables, incuestionables, verdaderas” (Galak, 2010: 75). En relación a la división de los grupos, entendemos que se trata

de una diferenciación: “El trabajo de transformación de los cuerpos (...) produce unos hábitos sistemáticamente diferenciados y diferenciadores. La masculinización del cuerpo masculino y la feminización del cuerpo femenino, tareas inmensas y en cierto sentido interminables que, sin duda actualmente más que nunca, exigen casi siempre un tiempo considerable de tiempo y de esfuerzos, determinan una somatización de la relación de dominación, de ese modo naturalizada” (Bourdieu, 2003: 74 y 75).

Llegados a este punto, resuenan las palabras de Barbero González (1998), quien estima que la EF emergió y fue inventada con el fin de ser un agente activo en la difusión de la cultura física-corporal-somática que sus padres fundadores, representantes de las clases dirigentes, consideraron apropiada no tanto para ellos sino para los demás. Así, “como agente socializador, la función principal de la educación física es reproducir la parte que le corresponde del orden social existente, con sus desigualdades e injusticias. Sin embargo, no podemos obviar el hecho de que el profesorado y el conjunto de profesionales del campo en sus distintos ámbitos son sujetos activos, con capacidad reflexiva y crítica, que toman a menudo decisiones y que gozan de una relativa y variable autonomía” (Barbero González, 1998: 25 y 26). Es decir, la EF en tanto agente socializador reproduciría el orden social existente, incluyendo éste desigualdades relacionadas con los recursos con los que cuentan ciertos sectores sociales y con el lugar diferenciado para hombres y mujeres.

Con respecto a la relación entre los alumnos, nos encontramos con que los varones juegan de mano frecuentemente, a veces de forma marcadamente violenta. Se observa en una ocasión, incluso, que luego de una discusión se golpearan en serio, y que en otra un alumno invitara a su compañero a pelear. Fue común en el caso de los varones que el lenguaje utilizado, incluido el corporal, tuviera muchas veces alusiones a cuestiones sexuales, ya sea en tono de broma o para reprobar algo dicho por un compañero. Un ejemplo del primer caso es el de un alumno de 5to año que, en una clase en el aula, simula que se masturba poniéndose la mano dentro del pantalón y sacando un dedo por la bragueta. Un ejemplo del segundo caso es el de un alumno de 6to año que durante un partido de vóley le pide al otro que por favor haga que su saque vaya dentro de la cancha, a lo que su compañero responde “chupámela, saco mejor que vos”. Podría pensarse que este uso del cuerpo y el lenguaje por parte de los alumnos es habilitado, permitido, por los docentes (en el sentido de hacer referencias a la sexualidad, como se vio anteriormente).

Entendemos que las cuestiones anteriormente desarrolladas contribuyen a la reproducción de estereotipos masculinos a través de la enseñanza de la EF, generando en los sujetos unas representaciones acerca de su rol que contribuye a reproducir la estructura de distribución desigual del capital cultural, económico y político del grupo en el que viven. Dichas representaciones son constitutivas de la identidad individual y social, y si no son elaboradas conscientemente, desarrollan una forma de conciencia ingenua con respecto a la trama de relaciones en las que participan (Gómez, 2002). Así, los varones, al interactuar entre sí y con el profesorado, van aprendiendo a ser alumnos mediante las rutinas que gobiernan la vida académica cotidiana. Dicha socialización tiene lugar sobre la base de una construcción y reelaboración activas de significados; sin ser conscientes de ello, la mayoría de las veces seleccionan informaciones que les permitan construir esta representación, acomodando su conducta. De esta manera, se observa la existencia de significados compartidos, de una intersubjetividad común (Torres, 2005). “Estas asunciones e interpretaciones tácitas comunes son las que guían y regulan los cánones, rutinas y los comportamientos de estudiantes y profesorado, llegando a ser normativas en lo que respecta a la orientación de sus conductas (Mercer y Edwards, 1981)” (Torres, 2005: 152). Nos referimos, en definitiva, a lo que Jackson (1991) denominó *currículum oculto*. O sea, los aprendizajes implícitos que se producen en las escuelas, no declarados en los documentos curriculares o *currículum explícito*.

De este modo, desde la institución educativa a través del fomento de ciertos valores diferenciados se transmite una estética escolar para varones y otra para mujeres. Referimos, siguiendo a Pablo Pineau a “un sistema de operaciones que convierte el mundo sensorial de los sujetos en determinadas sensibilidades mediante la sanción de juicios de valor. Desarrolla, en consecuencia, un vocabulario de categorías específicas (bello/feo, agradable/desagradable, etcétera) de clasificación sobre las sensaciones” (Pineau, 2013:1). Entonces, en tanto fábrica de lo sensible, la estética genera sensibilidades que producen un conjunto de emociones que son parte, a su vez, de los modos con los cuales los sujetos “habitan” y “conocen” el mundo, en este caso, de manera binaria. Así, moldea sus subjetividades y promueve en ellas sentimientos de afinidad y rechazo hacia ciertas formas y actos que garantizan los funcionamientos deseados. Es decir, entendemos que a partir de la separación de los grupos para las clases de EF se transmiten ciertas cosmovisiones para mujeres y ciertas cosmovisiones para varones, vinculadas a lo considerado correcto/incorrecto, agradable/desagradable, etc.

Las clases de fútbol recreativo como momento de exaltación de las masculinidades

“Así como no se nace mujer sino que se llega a serlo, tal cual lo atestigua Simón de Beauvoir, se podría afirmar que tampoco se nace varón sino que se llega a serlo” (Scharagrodsky, 2006: 171).

Los varones a lo largo de su vida son moldeados a través de prácticas que enseñan cómo deben comportarse para ser considerados como verdaderos integrantes de dicha categoría. Esos comportamientos incluyen cómo moverse, vestirse, hablar, qué sentimientos expresar, entre otras cosas. Los significados sobre cómo ser hombres provienen de ámbitos como medios de comunicación, discursos científicos, religiosos, artísticos, y legales, determinando lo normal y lo anormal. No obstante, la identidad masculina corresponde a un plural no homogéneo de identidades masculinas (Martín Cabello y García Manso, 2011:84). Entre los elementos que influyen en esa pluralidad de masculinidades se destacan la clase social, la etnia, la religión, la nacionalidad, y el lugar de residencia, entre otros (Seffner, 2006).

En este contexto, en la sociedad argentina actual, el fútbol ocupa un lugar más que considerable en la construcción de masculinidades. De hecho, Eduardo Archetti, afirma que “en la Argentina, el fútbol es no solo una arena eminentemente masculina sino que está también asociado históricamente a la construcción de una identidad nacional (...)” (Archetti, 2008: 2). “El fútbol ha sido considerado como una cosa de hombres (Llopis-Goig, 2010), un escenario social varonil, de poder y violencia masculina, donde saltan al campo los rasgos más característicos de los arquetipos clásicos de la masculinidad hegemónica. Este [es un] escenario de socialización y educación donde los varones que participan –futbolistas, entrenadores, espectadores, aficionados y medios de comunicación–, comparten una experiencia común que les permite afianzar su identidad masculina o conformar nuevas identidades” (Martín Cabello y García Manso, 2011: 87).

Así, analizando los datos del trabajo de campo, es posible afirmar que en las clases de fútbol recreativo se genera un clima distinto al de las demás clases, llevándose a cabo una exaltación, una exacerbación, de las masculinidades de los alumnos. Dichos momentos están dados por la presencia de un conjunto de rituales (entendidos como una serie de acciones que tienen un valor simbólico y se vinculan con las tradiciones) como la utilización de botines y las charlas previas al traslado

al campo de deportes (que incluyen desafíos a profesores y posibles conformaciones de equipos). Entonces, se trata de una instancia que rompe con la cotidianeidad escolar, en la que se les permite exhibir a los varones comportamientos que en los demás espacios y tiempos escolares están explícitamente prohibidos, e incluso son considerados faltas graves que acarrearían sanciones disciplinarias. Nos referimos a acciones como insultar, realizar gestos obscenos, y escupir.

De esta forma, son innumerables las ocasiones en las que durante el partido los alumnos, generalmente a partir de situaciones de juego desfavorables o que consideran que pueden desembocar en situaciones desfavorables, utilizan lenguaje un tanto ofensivo o agresivo para comunicarse entre sí. Es decir, los alumnos estarían exhibiendo un comportamiento vinculado a la agresividad, en tanto característica atribuida históricamente al género masculino. Intervenciones como las siguientes, por parte de los estudiantes, darían cuenta de esto:

- “Para el otro lado, ¡¡¡la concha de la lora!!!!” (Alumno de 4to año a otro del mismo grupo)

- “¡¡¡Sos pelotudo, sos pelotudo!!!” (Alumno de 4to año a otro del mismo grupo que cumple el rol de arquero y recibe un gol).

En este contexto, en muchas ocasiones, la ofensa se centra en indicarle al compañero que su condición de hombre está disminuida, refiriendo a una posible orientación sexual no heterosexual: “¡Jugá al fútbol, maricón!” (Alumno de 4to año a otro del mismo grupo). Siguiendo a Devís Devís, Fuentes Miguel y Sparkes (2006: 82), “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”. Es decir, se piensa a la heterosexualidad ligada fuertemente a la masculinidad, siendo la única posibilidad “normal” de ser varón.

En este mismo sentido, se da el caso de un docente que al referirse a un alumno de 6to año afirma “[nombre del alumno varón] es muy putito” (luego aclara que lo dice en el sentido de que se queja mucho del arbitraje en los partidos de fútbol), lo que demuestra el papel protagónico ejercido por los profesores a la hora de reproducir sentidos. Esta alusión por parte del docente, sumada a la del otro profesor que les indicaba a los alumnos que se consiguieran una novia, nos permite pensar que se fomenta o transmite una heteronormatividad (que interpretamos como suave). De

este modo, encontramos que estas alusiones son más numerosas en alumnos que en profesores.

Además, la agresión verbal se produce haciendo alusión a la existencia de una condición similar a la femenina: “¡Dedicate a jugar a otra cosa, a jugar con las Barbies!” (Alumno de 2do año a otro del mismo grupo). Como plantea Scharagrodsky, (2004) las mujeres suelen usarse como refuerzo de lo negativo o de lo ridículo, tanto en la interacción entre los alumnos como en la interacción docente-alumnos. Aquí vemos cómo la masculinidad es definida por oposición a la feminidad: ser varón significa no ser mujer (Scharagrodsky, 2007b). De esta forma, la etiqueta amenazante es la de “nena”, lo que provoca el autocontrol para evitar comportamientos asociados con tal nombre. Caso 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 Devís Devís, Fuentes Miguel y Sparkes, 2006: 82).

En algunos casos, incluso, se llega a amenazar al compañero con golpearlo: “si no lo hacés [el gol], te cago a palos” (alumno de 2do año a un compañero del mismo grupo que está por patear al arco). Aquí se ve con claridad la presencia de algunos valores vinculados históricamente con cierto tipo de masculinidad, como son la fuerza, el coraje, la valentía y espíritu de lucha (Gómez, 2002; Scharagrodsky, 2006). En el mismo sentido van dichos como el siguiente: “¡no tenés huevo!” (Alumno de 2do año a un compañero), frase que aludiría a la falta de coraje en un hombre.

Esta cuestión que intentamos explicar ha sido objeto de distintas investigaciones en distintos países. Así, como señalan Devís Devís, Fuentes Miguel y Sparkes (2006) una serie de investigaciones australianas indican que “ciertos deportes practicados en la escuela, como pueden ser el fútbol y el rugby, funcionan como epítomes [resúmenes o representaciones] 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” Devís Devís, Fuentes Miguel y Sparkes, 2006: 81). Asimismo, la investigación de Branz (2015), para el caso argentino, da cuenta de que, en deportes como el rugby, fuerza, vigor y potencia, son necesariamente puestos en acto por

los hombres practicantes, pero esas cualidades son revestidas de una moralidad vinculada a la templanza y la racionalidad.

Los mismos docentes contribuyen al mantenimiento de este clima utilizando prácticamente el mismo lenguaje que los alumnos, que interpretamos vinculado a la agresividad en tanto cualidad atribuida históricamente en mayor medida a los hombres. Así, un alumno le pega con el balón sin querer al profesor y éste le contesta “¡Sos un muerto!”. Además, en algunos casos los docentes participan del partido como jugadores, incorporándose a este corte en la cotidianeidad escolar desde un rol distinto al desempeñado las demás clases.

Además, se percibe en las clases de los varones donde no se juega al fútbol el interés que demuestran los estudiantes por este deporte. Así, es común que aprovechen, durante la práctica de otros deportes, cada ocasión para jugar el balón con los pies o la cabeza, generando en varias ocasiones enojo en los docentes: “Primero y principal, la pelota no se pateá. No cansen: ¡no se pateá, no se pateá, no se pateá!” (profesor a alumnos de 6to año en una clase donde se practica vóley) o “¡Con la cabeza no, Sebastián! ¿Cuál es la parte que no entendés vos?” (ídem). Se da el caso, incluso, de que los alumnos, durante la clase de sóftbol jueguen a mantener en el aire utilizando sólo los pies una especie de piña de un árbol del campo de deportes.

En síntesis, hallamos que los profesores transmiten en la práctica del fútbol, en el marco de las clases de Educación Física escolar, ciertas maneras correctas e incorrectas de ser varón a través principalmente del uso del lenguaje. Los mismos estudiantes, también contribuyen en este proceso. Así, se percibe una heteronormatividad, el uso de lenguaje ofensivo (reproduciendo ciertos valores atribuidos históricamente a los hombres) y la comparación despectiva con las mujeres.

Conclusiones

Las masculinidades están fuertemente condicionadas por distintas dimensiones de la subjetividad humana: la clase social, la etnia, la edad, la orientación sexual, la religión, la cultura, la época, la identidad profesional, el estatus socioeconómico, etc. Como indica Susan Bordo, el género forma sólo un eje de una construcción compleja, heterogénea, que se interpenetra constantemente, en modos históricamente específicos, con otros múltiples ejes de identidad (Scharagrodsky, 2015: 246). Entonces, lo que hemos hecho fue pensar elementos relativos a las masculinidades en varones de entre 12 y 18 años de edad, pertenecientes a sectores medios de

una ciudad de la provincia de Buenos Aires, en la actualidad. Nos centramos en la práctica, de forma recreativa, del fútbol exclusivamente por parte de los varones, en el marco de las clases de Educación Física. Así, analizamos cómo ese espacio contribuye fuertemente a la transmisión de modos correctos e incorrectos de ser hombre. De este modo, entre los elementos que referirían a una manera adecuada, normal, de ser hombre se encontraría el hecho de ser heterosexual y de no ser como las mujeres. Así, hay que “poner huevo”, “no ser maricón”, “jugar fuerte”, entre otras cosas.

En este contexto, aplicando los planteos de Badinter (1993) al caso analizado, pueda pensarse a la práctica deportiva en general, y al fútbol en general – dado el fuerte vínculo que tiene con la masculinidad en ciertas sociedades como la argentina- como un rito de iniciación para los varones. Entonces, la autora plantea 3 elementos que presentarían esos ritos. El primero tiene que ver con el hecho de que al llegar a la preadolescencia –con el inicio de la escuela secundaria-, el muchacho debe abandonar la infancia indiferenciada, participando de un proceso educativo. El segundo elemento común a toda pedagogía de la virilidad es la necesidad de pruebas: “la masculinidad se logra al cabo de un combate (contra uno mismo) que con frecuencia implica dolor físico o psíquico” (Badinter, 1993: 122). Aquí, como vimos, el fútbol contribuiría a hacerse a los golpes y “bancársela”. El tercer y último elemento que la autora menciona es el papel nulo o poco definido de los padres. Ya que por lo general son los muchachos mayores o adultos los que se encargan de la masculinización de los jóvenes. Aquí, en nuestro caso, es donde cobran protagonismo los docentes posibilitando una socialización diferenciada.

Bibliografía

- Archetti, E. (2008) El potrero y el pibe. Territorio y pertenencia en el imaginario del fútbol argentino. *Horiz. antropol.* vol.14 no.30 Porto Alegre July/Dec. 2008.
- Badinter, E. (1993) *XY, la identidad masculina*. Santa Fe de Bogotá, Norma.
- Barbero González, J.I. (1998) La cultura de consumo, el cuerpo y la educación física. *Revista Educación Física y Deporte*, 20 (1), 9-30.
- Bourdieu, P. (1993) Deporte y clase social. En: Barbero, J. (ed.). *Materiales de sociología del deporte*. Madrid, La Piqueta.
- Bourdieu, P. (2003) *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama.
- Branz, J. (2015) Deporte y masculinidades entre sectores dominantes de la ciudad de

- La Plata. Estudio sobre Identidades, Género y Clase. Tesis doctoral Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Burin, M. y Meler, I. (1998) Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad. Buenos Aires, Paidós.
- Burin, M. y Meler, I. (2000) Varones. Género y subjetividad masculina. Buenos Aires, Paidós.
- Butler, J. (2006) Regulaciones de género. Revista estudios de género. La ventana, n° 23, pp. 7-35.
- Carballo, C. y Crespo, B. (2003) Aproximaciones al concepto de cuerpo. Perspectiva. Florianópolis, v.21, n.01, p. 229-247, jan./jun.2003.
- Cea D'ancona, M. A. (1996) Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Editorial Síntesis.
- 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.
- Cobo Bedía, R. (1995) Género. En: Amorós, C. (directora). 10 palabras claves sobre mujer. Navarra: Ed. Verbo Divino.
- Connell, R. (1995) Masculinities. University of California Press, Berkeley.
- Crisorio, R. (1998) Constructivismo, cuerpo y lenguaje. Educación física y ciencia, n° 4, pp. 75-81.
- Del Valle, T. (1995) El Espacio y el tiempo en las relaciones de género. La Ventana, México, n.3, p.97-133.
- Devís Devís, J., Fuentes Miguel, J. y Sparkes, A. (2006) ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física. Revista Iberoamericana de Educación n° 39, pp. 73-90.
- Flintoff, A. (1994) «Sexism and Homophobia in Physical Education: The Challenge for Teacher Education», en Physical Education Review, 17, 2, pp. 97-105.
- Fotia, J. (2015) Educación Física y deportiva. En: Carballo, C, (Coordinador) Diccionario crítico de la Educación Física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina. La Plata: Prometeo, pp. 183 a 186.
- Galak, E. (2010) El concepto cuerpo de Pierre Bourdieu: un análisis de sus usos, sus límites y sus posibilidades. Tesis doctoral Universidad Nacional de La Plata.
- Gómez, R. (2002) Género y didáctica de la Educación Física. Subjetividad y cuerpo propio en la infancia. Revista Lecturas: Educación Física y deportes. Buenos Aires - Año 8 - N° 47 - Abril de 2002.

- Gómez, R. (2009) Pedagogía del deporte y reflexividad: elementos para una teoría de la enseñanza del deporte en la escuela latinoamericana. En: Martínez Álvarez, L. y Gómez, R. (coordinadores). *La Educación física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Hargreaves, J. (1993) Problemas y promesa en el ocio y los deportes femeninos. En: Brohm, J.M. et al. (1993) *Materiales de sociología del deporte* (pp.109-132) (J.I.Barbero, comp.). Madrid, La Piqueta.
- Hernández, N. y Carballo, C. (2002) Acerca del concepto de deporte. Alcance de su(s) significado(s). *Revista de Educación Física y Ciencia*. 6, 87-102.
- Iuliano, R. (2013). Fronteras simbólicas y diferenciación social en torno a la práctica del golf. En: Branz, J; Garriga Zucal, J.; y Moreira, V. (compiladores). *Deporte y ciencias sociales: claves para pensar las sociedades contemporáneas*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Jackson, P. (1991) *La vida en las aulas*. Madrid, Editorial Gedisa.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Revista Cuicuilco*, vol 7, n° 18, pp. 1-24.
- Light, R., y Kirk, D. (2000) High School Rugby, the Body and the Reproduction of Hegemonic Masculinity. *Sport, Education and Society*, 5, 2, pp. 163-176.
- Llopis-Goig, R. (2010), Masculinidades Inductoras. La construcción de la masculinidad en el fútbol español. *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, 217: 61-76.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Emecé Editores.
- Martín Cabello, A. y García Manso, A. (2011) Construyendo la masculinidad: fútbol, violencia e identidad. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*. Vol. 10, núm. 2, 73-95.
- Mercer, N. & Edwards, D. (1981) Ground Rules for Mutual Understanding: a sociopsychological approach to classroom knowledge, En: N. Mercer (Ed.) *Language in School and Community*. London: Edward Arnold.
- Pineau, P. (2013) La escuela como máquina estetizante. *Revista Todavía*, número 30.
- 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, pp. 5-23.
- Scott, J. (1997) El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas, M. (compiladora) *El Género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. México, UNAM Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa.
- Scharagrodsky, P. (2004) Juntos, pero no revueltos. *La Educación Física mixta en clave de género*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. San Pablo, Brasil.

- Scharagrodsky, P (2006) Los ejercicios militares en la escuela argentina: Modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX. En: Aisentsein, A. y Scharagrodsky, P. Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950. Pp. 105-133. Buenos Aires, Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2007a) El cuerpo en la escuela. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Calidad y Equidad. Programa de Capacitación Multimedial. Argentina.
- Scharagrodsky, P. (2007b) Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. En: Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps). Las formas de lo escolar. Buenos Aires, Del estante Editorial.
- Scharagrodsky, P. (2011) La constitución de la educación física escolar en la Argentina. Tensiones, conflictos y disputas con la matriz militar en las primeras décadas del siglo XX. En: Scharagrodsky, P. (compilador) La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente. Buenos Aires, Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2015) Género. En: Carballo, C. (coordinador) Diccionario crítico de la Educación Física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina. La Plata: Prometeo, pp. 243-248.
- Seffner, F. (2006) Masculinidad, bisexualidad masculina y ejercicio de poder: tentativa de comprensión, modalidades de intervención. En: Careaga, G. y Cruz Sierra, S. (coordinadores). Debates sobre masculinidades, Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía. UNAM México.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996) Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.
- Torres, J. (2005) El currículum oculto. Madrid, Ediciones Morata.
- Vidiella Pages, J. (2006) El deporte y la actividad física como mediadores de modelos corporales: Género y sexualidad en el aprendizaje de las masculinidades. Educación Física y Ciencia. Vol. 9. Pp. 81-101.