

Deporte, violencia y masculinidad. Consideraciones para la enseñanza del fútbol en la escuela

Mg. Kopelovich Pablo (UNLP-CONICET, UNDAV, UNQ) kopelovich@gmail.com

Dr. Patierno Nicolás (UNLP-CONICET) nicolaspatierno@gmail.com

Resumen

A partir de los planteos de Elias y Dunning en relación a la oposición entre deporte y violencia, en el marco del proceso civilizatorio, y de la relación que se establece en nuestro país entre masculinidad y fútbol, es que nos centramos en ciertos prejuicios en torno a la enseñanza de este deporte en la escuela. Nos valemos para ello, también, de los enunciados en torno al “aguante”, propios de los estudios sociales del deporte. En este marco, arribamos a la idea de que el fútbol en sí mismo no es violento ni machista, sino que esas representaciones son resultado de la influencia histórica de ciertos discursos hegemónicos que encuentran en la masividad del deporte y, más precisamente, en el fútbol, un modo de reproducción social sumamente efectivo. Por ello, lo consideramos como un contenido con gran poder socializador, teniendo en cuenta su gran popularidad, que podría contribuir al encuentro con el otro, oponiéndose justamente a actos violentos.

Palabras claves: deporte, violencia, masculinidad, fútbol, escuela.

Introducción

En la mayoría de los currículos escolares y proyectos educativos pensados para la educación secundaria en los que se incluye el deporte, el argumento de su incorporación siempre suele ser el mismo: su valor socializador. Las causas de esta vinculación pueden hallarse en la génesis misma de los deportes: además de constituirse como una práctica de distinción social, su creación fue pensada para reglamentar ciertos juegos populares y comportamientos inicialmente asociados a la violencia y el descontrol. De esta manera, los juegos medievales como el *knappan*, caracterizados por una lucha de todos contra todos (donde la violencia física formaba parte de la propia práctica), comienzan a mutar hacia actividades más regladas y con menos contacto “cuerpo a cuerpo”.

En este sentido, la codificación e institucionalización de los comportamientos considerados “brutales” fue muy útil para el proceso civilizatorio encabezado por los países más industrializados, que tiene su origen a mediados del siglo XIX (y se expande globalmente hasta nuestros días). Si bien podría considerarse que la función original del deporte fue la sublimación y el apaciguamiento de los jóvenes de las clases burguesas que asistían a las *public schools*, este fue tan solo uno de los múltiples usos que posteriormente se le atribuirían a lo largo del siglo XX. El deporte sirvió –y sirve– para la distinción de clases, para el control de las masas, para la comercialización de productos, para la producción de espectáculos y otras tantas utilidades que hoy lo convierten en mucho más que un pasatiempo ocasional. De todos los atributos que comúnmente se le suelen asignar –y al mismo tiempo se le critican–, aquí se centrará la atención en las funciones socializadoras dentro del ámbito educativo.

Como veremos a lo largo de este trabajo, la aceptación del reglamento, el respeto por los demás participantes y la aceptación del arbitraje requieren de un minucioso y progresivo trabajo de enseñanza dirigido a la renuncia progresiva al individualismo y al empleo de la violencia. En pocas palabras, podríamos afirmar que la violencia es siempre enemiga del deporte: en el desarrollo de cualquier especialidad –cuando es debidamente reglamentada y fiscalizada–, cualquier exceso en el uso de la fuerza constituye una falta (situación que representa una ventaja para el oponente).

El deporte y la violencia como categorías antagónicas

Los estudios de Elias (1992) centrados en el deporte como parámetro de medición de ciertas conductas tendientes al autocontrol, constituyen una fuente de información ineludible en la temática. El sociólogo alemán caracteriza las sociedades posrevolucionarias como constitutivas de un *proceso civilizador*, el cual se evidencia, entre otras prácticas, en los modos en que se regulan y ejecutan los deportes. A partir de un minucioso análisis sobre el devenir de la caza de zorros en Inglaterra durante los siglos XVII y XVIII, Elías halla que, a medida que la sociedad inglesa supera los enfrentamientos armados entre bandos que rivalizan por el mando del país, se inicia un proceso de pacificación evidente en las *características figuracionales* de los deportes. Aquí confluyen dos procesos específicamente modernos: la constitución del yo –o, en otras palabras, la configuración del ideal de hombre autorregulado– y una progresiva desaparición de comportamientos que remitirían a cierta barbarie o salvajismo.

Elias contextualiza la Inglaterra del siglo XVIII –sobre todo los primeros años– como una época de conflictos y luchas armadas por el poder en las que no se evidenciaba la posibilidad de una rápida salida pacífica. A partir de allí, introduce el análisis de la caza de zorros como *modelo empírico* para desarrollar algunas de las características estructurales de los deportes. En un proceso que va del desorden a la conformación del parlamento inglés y la consolidación de una *sociedad industrial*, la caza de zorros es una especie de termómetro empleado por Elias para medir su desarrollo: dado que esta actividad también sufrió cambios determinantes en su reglamentación (pasando de ser una actividad de supervivencia en la Edad Media a un refinado entretenimiento de las clases altas en la época victoriana), el autor afirma que ambos aspectos se hallan influenciados mutuamente. En el comienzo de *Un ensayo sobre el deporte y la violencia*, el sociólogo ratifica la existencia de un paralelismo entre “la difusión desde Inglaterra de modelos industriales de producción, organización y trabajo, y [...] la difusión de actividades de tiempo libre del tipo conocido como «deporte»” (1992: 185).

Centrando la atención en la cuestión de la violencia, el sociólogo advierte que, mientras que en un comienzo la caza de zorros era llevada a cabo directamente por las personas, a lo largo del siglo XVIII se incluye la utilización de perros para esta tarea. Este pasaje de matar con las propias manos a dejar que los mastines lo hagan y *experimentar placer* durante el proceso, evidenciaría cierto progreso hacia la civilización. En palabras del propio Elías: “la dirección de los cambios experimentados en la manera de cazar, si se contrasta el ritual inglés de la caza de zorros con anteriores formas de caza, muestra muy claramente la dirección general de un empuje civilizador” (1992: 199-200).

El placer de la caza de zorros, por lo tanto, ya no descansaría únicamente en la matanza, sino en la extensión del proceso de cacería (mediante la implementación de una serie de limitaciones cada vez más complejas, hoy conocidas como reglas). La muerte rápida del zorro a punta de cañón significaría una culminación veloz del proceso; en cambio, las restricciones propuestas tenían como objetivo extender el placer devenido de la *persecución*. De esta manera, se establece un *equilibrio de tensiones* entre el proceso de persecución y la muerte del animal, lo que aseguraría la experimentación de una *tensión-emoción agradable*. “La violencia se practicaba con animales en lugar de seres humanos, [...] las personas disfrutaban con la muerte del animal cazado de una forma indirecta, como observadores” (Elias, 1992: 203).

El desplazamiento de cazar por supervivencia –para obtener alimentos– a cazar por deporte –para obtener placer, esto es, “una emoción agradable derivada de la batalla mimética” (*ibíd.*: 202)– es un pasaje que se alinearía con la constitución de una sociedad más civilizada.

Deporte, violencia y educación

De acuerdo con lo desarrollado hasta aquí (y pese a que el análisis de Elias está más enfocado al *proceso de la civilización* y la *deportivización* que al estudio específico de la violencia), esperaríamos una distinción clara entre deporte y violencia, que reconozca en el primero una potencia socializadora que la educación no debería desatender. Sin embargo, Crisorio (2010) advierte que el deporte es –con frecuencia– acusado de “violento”, conflictivo o tendiente al descontrol. La asociación entre deporte y violencia remite a una serie representaciones provenientes de otros campos “que tienden a condenarlos en cuanto actividades competitivas, que llevan en sí mismas la rivalidad y la agresión, e incitan a la violencia en los propios deportistas y en los espectadores” (Crisorio, *ibíd.*: 190). El problema aquí es que la competitividad y las utilidades económicas que rodean el deporte-espectáculo convierten a este tipo de prácticas en algo mucho más complejo e intrincado que una simple lucha de carácter mimética, inicialmente pensada para sublimar tensiones. Por lo tanto, se vuelve imprescindible discernir entre deporte-educación y deporte-espectáculo, entre una práctica pensada para la socialización de las nuevas generaciones y otra ligada a la espectacularización y la obtención de ganancias.

Aquí es pertinente atender a los aportes Dunning, quien sostiene la hipótesis de que la recurrencia de episodios violentos en el marco de la práctica deportiva, se produce debido a una creciente importancia del triunfo sobre la participación, o, en términos del autor, al “ascenso de la meta del éxito” (1992: 279). De esta manera, la búsqueda de la victoria como único resultado aceptable promovería el aumento de la violencia de tipo *instrumental*. En la *tipología de la violencia humana* pensada por Dunning, el tipo *instrumental* se refiere al empleo de esta “como medio para asegurar el logro de un fin determinado” (1992: 274). Esto significa que, conforme los deportes se hacen más complejos en su profesionalización, los oponentes pueden recurrir –de manera *racional* y calculada– a “jugar con rudeza dentro de las reglas y a recurrir a la violencia indebida con tal de lograr el éxito” (*ibíd.*: 279). Para el sociólogo británico, la *violencia*

instrumental se contrapone a la *violencia afectiva*. La primera es un modo *racional* y “evolucionado” de emplear la violencia para la obtención de algún beneficio; en cambio, cuando la violencia es “tomada como un fin en sí misma” (*ibíd.*: 274), es decir, cuando el uso de la violencia no está ligada a la búsqueda específica de algo (o el fin que se persigue no es considerado legítimo), Dunning habla de una violencia “emocionalmente satisfactoria y agradable” (*ibíd.*). Desde esta perspectiva, el problema de la violencia en los deportes radicaría en su uso *racional*. Mientras la *violencia afectiva* –propia de las sociedades no desarrolladas– decrece conforme avanza la civilización, comienzan a surgir otros modos de violencia más elaborados, dirigidos a alcanzar un fin determinado y asociados a ciertos *lazos sociales funcionales*.

El creciente profesionalismo que se evidencia en deportes como el rugby, el fútbol o el boxeo se vincula estrechamente con el desarrollo de una sociedad altamente competitiva, en la cual una “elaborada división del trabajo genera asimismo una ideología en torno al éxito (...). Esta intensificación de la competitividad conduce al aumento generalizado de la rivalidad y la agresividad” (Dunning, *ibíd.*: 287).

A diferencia del deporte practicado en contextos escolares, donde, de acuerdo a Meirieu (2007), la violencia siempre debería ser prohibida al mismo tiempo que reelaborada positivamente, el deporte-espectáculo en ocasiones admite –y exagera– la violencia como una parte más del show; el fútbol argentino de primera división constituye un claro ejemplo. Transpolar y generalizar estas imágenes de forma indiscriminada sobre todo lo que representa el deporte (incluyendo el escolar) constituye, en cierto modo, la reproducción de un discurso irreflexivo que acaba por desatender la potencia socializadora de este tipo de prácticas. Entre los defensores del deporte como práctica tendiente a la simbolización, la pacificación social y la regulación de la violencia, se destaca la perspectiva de Crisorio, quien sostiene que

La transmisión de las reglas del juego social en todos sus aspectos y dimensiones es un objeto principal de la educación general [...], a la que la enseñanza de los deportes puede contribuir casi como ningún otro contenido de nuestra cultura (2010: 191).

Como se afirmó anteriormente, donde prevalece la violencia no puede desarrollarse el deporte. El problema se suscita cuando estos límites no están claros o cuando la violencia es un modo de interacción no identificado como falta, o, siguiendo a Elias (1992), cuando los límites de la *tolerancia a la violencia* se encuentran muy elevados. Ahora bien, si una sociedad –como es el caso de Argentina– pareciera convivir a diario con un problema de violencia a escala social (Bleichmar, 2008), su “eclosión” en el contexto de una práctica

deportiva no debería sorprendernos. No obstante, no sería coherente culpar automáticamente al deporte por ello.

Los hechos violentos ocurridos en el marco de una práctica deportiva no ocurren por la práctica deportiva en sí, sino por una sumatoria de condicionantes sociales que posibilitan –y en ocasiones promueven– este tipo de reacciones. El desconocimiento o la desconsideración de pautas regulatorias, el desinterés por el otro, la “fiscalización” de las rivalidades, el desprestigio de las instituciones, los efectos nocivos del resentimiento y la venganza, entre otros factores, hacen que el problema de la violencia haga su aparición en espacios y en prácticas diversos. Sin embargo, es preciso reconocer que los rótulos ligados a la violencia, producen y reproducen prejuicios y señalamientos, en ocasiones de una forma tan apresurada que, pueden volver “violentos” a aquellos a quienes se pretende excluir u ocultar. Recordemos que la caracterización del “violento” no es un designio neutral, sino que arrastra una historia y una connotación cargada de preconceptos negativos y estigmatizantes (Kaplan, 2015). A fin de no repetir este tipo de discursos, consideramos que la enseñanza de los deportes no debe presentarse como “deportes para violentos”, ni tampoco reducirse a lo “terapéutico” o a la “rehabilitación”; en contraposición, recalamos su valor educativo ligado a la posibilidad de “acercar el cuerpo a la cultura”.

La influencia de la masculinidad en la conformación del “futbolista ideal”

Retomando uno de los temas desarrollados por Dunning (1992) en torno al estudio sociológico del fútbol, consideramos relevante introducir el análisis de la masculinidad como una de las representaciones sociales más significativas ligadas a este deporte, ya que históricamente sirvió -y sirve- en la producción y reproducción de cierta identidad masculina ideal. Ampliando, podría afirmarse que el origen mismo del fútbol está ligado a la construcción identitaria de los *gentleman* ingleses, es decir, un estereotipo de hombre ligado a valores machistas y burgueses, tales como: la virilidad, la fuerza, el liderazgo y la distinción de clase, entre otros. En palabras del propio Dunning, este deporte sirve “en parte, para educar a quienes serían los líderes militares y administrativos del Imperio británico en expansión y, en parte, como medio para inculcar y expresar la hombría” (1992: 328). Asimismo, pese a los avances de las políticas de género en materia deportiva, no podemos dejar de mencionar que, históricamente, el fútbol fue utilizado como recurso

para reforzar el -desigual- reparto de poder entre los sexos (en favor de los hombres). En palabras del propio Dunning:

En lo que respecta a la producción y reproducción de la identidad masculina, el deporte sólo tiene una importancia secundaria. Mucho más significativas en este aspecto son, al parecer, las características estructurales de la sociedad en general que afectan al reparto proporcional de poder entre los sexos y al grado de separación entre ellos existente en la necesaria interdependencia de hombres y mujeres (Dunning, 1992: 342).

Antes de seguir adelante con el estudio específico del fútbol, consideramos relevante precisar de qué hablamos cuando hacemos referencia a la masculinidad. Siguiendo a Scharagrodsky (2015), es posible resumir algunos presupuestos conceptuales sobre los estudios de las masculinidades a partir de los siguientes puntos: a) la condición masculina es una construcción cultural que se produce y reproduce socialmente y que no puede ser definida fuera de las condiciones históricas, culturales, económicas y políticas en que ese sujeto masculino se constituye; b) existen diversos modelos de masculinidades c) las masculinidades están fuertemente condicionadas por otras dimensiones de la subjetividad humana: la clase social, la etnia, la edad, la orientación sexual, la religión, la época, el estatus socioeconómico, etc.; d) las masculinidades están en permanente cambio y son fuente de constantes disputas, no siendo posiciones fijas.

Además, Scharagrodsky (2007) plantea que los patrones y estilos de masculinidades presentan cuatro aspectos fuertemente interrelacionados:

1) La masculinidad asociada a la heterosexualidad. La mayor parte de las sociedades patriarcales identifican masculinidad y heterosexualidad como dos caras de la misma moneda, siendo esta última vista como la única matriz de deseo posible.

2) La masculinidad definida por oposición a la feminidad. La masculinidad se define más por lo que uno no es que por lo que es. La feminidad es considerada como un constructo negativo al que hay que rechazar, naciendo la identidad masculina de cierta renuncia a lo femenino.

3) La masculinidad como un organizador de la homofobia. Esta idea, tomada de Michel Kimmel (1997), plantea a la homofobia como principio organizador de nuestra definición cultural de la virilidad. Así, “el verdadero temor no es el miedo a las mujeres, sino el de ser avergonzados o humillados delante de otros hombres o de ser dominados por hombres más fuertes” (Scharagrodsky, 2007: 276). La homofobia, de este modo, genera mecanismos que niegan la expresión de sentimientos entre varones. Además, la

masculinidad es una aprobación “homosocial”: la mayoría de los varones necesitan validar su hombría por medio de la aprobación de otros compañeros varones.

4) La masculinidad asociada con una cierta jerarquización del cuerpo del varón. Ciertas partes del cuerpo del varón aparecen como prohibidas o condenadas. El ano, por ejemplo, se convierte en la zona degradada por excelencia. Aquel varón al que le “rompen el culo”, lo castran y lo feminizan. Al mismo tiempo, el pene y la capacidad de penetrar se convierten en los aspectos más valorados en la cultura patriarcal.

En la misma línea van los planteos que consideran que la subjetividad masculina se construye desde chicos alejándose de la madre (como lugar de origen) y que deberá afianzarse en tres pilares: no ser una mujer, no ser un bebé y no ser homosexual (Burín, 2009). 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.

Volviendo al análisis del fútbol, nos atrevemos a afirmar que en Argentina y en muchas partes del mundo esta práctica está directamente vinculada con la forma de ser hombre; de hecho, esta actividad podría considerarse como un ritual o un paso ineludible en la constitución de la identidad masculina. Atendiendo los aportes de Dunning (1992) en lo que refiere a la conceptualización de la *violencia afectiva*, nos animamos a afirmar que el fútbol argentino está impregnado de “valores” y “pasiones” que, en lugar de manifestarse en el marco de un orden simbólico, habitualmente son exteriorizados de manera física, es decir, anteponiendo el cuerpo como un depósito material de las emociones. En este contexto, la violencia no sería una trasgresión a las leyes, sino la forma natural, de “formar parte de” un grupo identitario que, si bien se identifica con el fútbol, no necesariamente lo hace a través de su práctica. De hecho, el entorno del fútbol y las prácticas comúnmente asociadas a “los barras” (como los aprietes, las agresiones a los equipos visitantes y los negocios en las inmediaciones de los estadios), en ocasiones pueden atentar contra la práctica misma del fútbol, suspendiendo partidos y provocando enfrentamientos -a veces deliberados- con la policía.

Asimismo, vale detenernos en el hecho de que el fútbol está sexuado y pintado de género, con predominio masculino, aún cuando en los últimos años aparecen cada vez más mujeres apasionadas por este deporte (Tajer, 1998). “(...) 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).

La práctica del “aguante” versus la práctica del fútbol

Adentrándonos en el campo de los estudios sociales sobre el fútbol en Argentina, identificamos algunos referentes cuyas investigaciones hoy son consideradas fuentes ineludibles de información con respecto a la temática planteada. Entre ellos se destacan: Pablo Alabarces, José Garriga Zucal, Verónica Moreira y Daniel Zambaglione, entre otros. Estos investigadores coinciden en un punto nodal, la identificación del “aguante” como un aspecto central en la dinámica de aquellas hinchadas que, a través de medios debatibles tales como la extorsión, la amenaza y la violencia, persiguen intereses ajenos a la práctica del fútbol. Parafraseando a Alabarces (2006), el “aguante” es un término nativo, aparecido en la cultura futbolística argentina hacia comienzos de los años ochenta, que en los últimos años refiere a la puesta en acción del cuerpo, más precisamente, a la violencia física. Recuperando uno de los testimonios rastreados en una de sus investigaciones, “el aguante es demostrarle al que otro que vos tenés huevos y que te la bancás, que sos macho” (*ibíd.*: 1).

Antes de seguir adelante, consideramos necesario reiterar la diferenciación entre la práctica del fútbol y la dinámica de las hinchadas. Es decir, una cosa es lo que sucede dentro del campo de juego y otra lo que acontece con algunas agrupaciones conformadas en torno a algún club. Pese a compartir entre sí ciertos valores y códigos, se trata de prácticas que tienen actores y finalidades claramente diferenciadas: mientras que los primeros buscan el éxito a partir del rendimiento y de la obtención de resultados y campeonatos en el campo de juego, los segundos intentan obtenerlo poniendo el cuerpo en el campo de batalla, o, en sus propios términos “haciendo el aguante”.

Entonces, Alabarces, Garriga Zucal y Moreira (2008) proponen entender al aguante como una forma típica de honor que contempla conductas y ritos específicamente “barrabravas”. De este modo, “la persona que encarna exitosamente los ideales de la barra se hace acreedora de una recompensa moral que se traduce en términos de prestigios, fama, reputación u honor” (*ibíd.*: 122). En relación a las acciones consideradas

“violentas” (por agentes externos), creemos que el uso de este tipo de recursos conlleva cierta consagración dentro del grupo de referencia, ya que poner en riesgo la propia integridad física, también puede leerse como la realización de una “prueba material” que confirma el compromiso y la entrega con el grupo.

La enseñanza del fútbol en la escuela

En este apartado nos interesa, por un lado, indagar el modo en que el fútbol históricamente fue considerado, en la escuela argentina y, por otro, abordar el caso de una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, en relación al modo en que se piensa y enseña el fútbol en el marco de la asignatura “Educación Física”. Se trata de una escuela secundaria de gestión privada, no subvencionada, laica y mixta, ubicada en una zona céntrica de la ciudad de La Plata. La misma recibe alumnos/as de sectores medios-altos de la sociedad. 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”, generando actitudes que conduzcan al alumno a “ser feliz” consigo mismo y con los demás.

En primer lugar, encontramos que muchas veces el fútbol está ausente en la escuela como saber a transmitir (Gutermann, 1996). Paradójicamente, esto sucede pese al lugar que ocupa en nuestro país como fenómeno socio-cultural y atracción de masas. Siguiendo a Gutermann:

El fútbol está estrechamente vinculado a nuestra identidad nacional y atraviesa, de alguna u otra manera todos los sectores sociales. El fútbol no es un fenómeno «más» en nuestra realidad cotidiana, y sus formas de manifestación motriz no son neutras ni tienen el mismo valor para las personas que otro tipo de fenómeno vinculado al movimiento (1996: 1).

De acuerdo con el autor recién citado, entendemos que la deliberada omisión del fútbol en la escuela se produce porque algunos docentes dan por hecho que los alumnos argentinos (se invisibiliza a las alumnas), naturalmente, saben jugar muy bien al fútbol, por haberlo aprendido fuera de la escuela, y que lo hacen regularmente.

En segundo orden, en nuestra experiencia como docentes de Educación Física en escuelas primarias y secundarias, nos encontramos con directivos reticentes a aceptar la inclusión de este deporte en la mencionada instancia curricular. En esos casos, se alude a cierto temor a que el fútbol genere problemas de conductas en los jóvenes, ya que estos podrían

“apasionarse” y, en consecuencia, “violentarse”. Como si la violencia fuese una parte esencial del fútbol, un componente ineludible de la práctica.

Aunque suene un poco generalista, podría decirse que el fútbol ha tenido una relación contradictoria con la disciplina Educación Física. Dicho deporte es una de las tantas renuncias históricas de la Educación Física en Argentina, ya que por ejemplo, se lo excluyó de los planes de estudio de instituciones de formación docente en este área.

Por ejemplo, en la escuela seleccionada, el fútbol está presente pero, no como contenido a ser enseñado, sino como un “premio” al final de la clase por cumplir con las consignas o por “portarse bien”. Así, el docente abandona la enseñanza de este deporte y propone simplemente un juego libre desprovisto de toda intencionalidad educativa. Con respecto a la enseñanza de la Educación Física en el colegio mencionado, se lleva a cabo organizando grupos de “chicos” y grupos de “chicas” por separado. En la gran mayoría de los casos, 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 serían naturalmente más fuertes y hábiles) y de rendimiento, sería inadecuado modificarla. De esta manera, la separación se produce exclusivamente para la enseñanza de la materia en cuestión, no presentándose una división similar para el caso de ninguna otra asignatura.

En ese contexto, de forma recreativa, dentro de la asignatura “Educación Física” se les permite a los varones jugar al fútbol, mientras que las mujeres no cuentan con una práctica análoga.

Entonces, es posible afirmar que en las clases de fútbol 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).

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 exhibieron un comportamiento vinculado a la agresividad, en tanto característica atribuida históricamente al género masculino. Por ejemplo:

- “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 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). Este tipo de señalamientos pueden vincularse con lo planteado por Devís Devís y otros

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 (2006: 82).

En otras palabras, pareciera que la heterosexualidad sólo puede definirse en torno a cierta representación de masculinidad, es decir, un modo “normal” de ser varón. En el mismo sentido, destacamos una intervención docente en la 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. En otra clase de Educación Física en la misma institución, otro docente, ante la falta de escucha de sus alumnos (que seguían practicando otros juegos no propuestos por el profesor), les sugiere que “se consigan novia”. Esto nos habilita a pensar que, al menos en las clases de Educación Física observadas, se fomenta o transmite una heteronormatividad, (la heterosexualidad como lo normal o esperable).

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). En sintonía con 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, 2007). 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 y otros, 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). En el mismo sentido, se registraron agravios como “¡no tenés huevo!” (Alumno de 2do año a un compañero), frase que aludiría a la falta de coraje en un hombre. Concluyendo, podemos afirmar que estas expresiones evidencian la producción y reproducción de algunos valores vinculados históricamente con un tipo ideal de masculinidad, como son la fuerza, el coraje, la valentía y la agresividad.

Consideraciones finales

Llegados a este punto, estamos en condiciones de afirmar que el fútbol en sí mismo no es violento ni machista. Estas representaciones son resultado de la influencia histórica de ciertos discursos hegemónicos que encuentran en la masividad del deporte y, más precisamente, en el fútbol, un modo de reproducción social sumamente efectivo. Podría decirse que el carácter masivo y popular de este tipo de prácticas confirman su valor como parte fundamental de las sociedades occidentales, haciendo difícil imaginar hoy un país desprovisto de, al menos, un deporte representativo. Contradictoriamente, algunos educadores se rehúsan a considerar el fútbol como una práctica deportiva-educativa, creemos que esto sucede por efecto de la connotación negativa que acompaña la violencia que, innegablemente, rodea muchos espectáculos deportivos.

Como dijimos, esta traslación de prejuicios afecta particularmente la enseñanza del fútbol, no solo porque los estallidos o los enfrentamientos que acontecen en este tipo de eventos suelen difundirse masivamente, sino porque, de acuerdo a los “detractores” del fútbol en la escuela, las manifestaciones violentas evidenciadas en los estadios podrían replicarse –con argumentos debatibles– en estos contextos. En contraposición, y recuperando algunos aportes de Elias y Dunning (1992), concluimos que el fútbol es un contenido sumamente valioso para su transmisión en cualquier ámbito educativo. Esta

afirmación se basa en dos argumentos: en primer lugar, el fútbol no puede admitir la violencia bajo ninguna circunstancia ya que, cuando es debidamente fiscalizado, constituye un obstáculo para su práctica. Dicho de otro modo, en tanto deporte de conjunto con reglas prefijadas, el fútbol tiende a mitigar la violencia, ya que el uso desmedido de la fuerza representa una falta, y, consecuentemente, una ventaja para el adversario. El segundo argumento para la consideración de la enseñanza del fútbol se centra en su carácter popular, el cual, insistimos, creemos que debería reforzarse haciendo énfasis en su valor socializador, es decir, promoviendo el encuentro con el otro en el marco de una práctica que ha demostrado trasgredir muchas diferencias sociales.

Bibliografía

Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina*. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950. Buenos Aires: Prometeo.

Alabarces, P. (2006) Fútbol, violencia y política en la Argentina: ética, estética y retórica del aguante. *Esporte & Sociedade* - v.1 - n.2.

Alabarces, P. (2000). (comp.) (2000) *Peligro de gol. Estudios sobre deporte y sociedad en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Alabarces, P., Garriga Zucal, J. y Moreira, V. (2008). El “aguante” y las hinchas argentinas: una relación violenta. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, año 14, n. 30, p. 113-136, jul/diez. 2008.

Bayce, R. e I. De Boni (2017). “Preguntas y respuestas básicas sobre violencia en el deporte”. En: Bayce, R. y B. Pereyra (coords.), *Violencia en el deporte: discursos, debates y políticas en Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República, 16-55.

Bleichmar, S. (2008). *Violencia social – violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.

Burín, M. (2009). Género masculino, trabajo y subjetividad. *Revista La Matanza*. vol IV, n° 7. Octubre- diciembre de 2009.

Connell, R. (1995). *Masculinities*. University of California Press, Berkeley.

Crisorio, R. (2010). “La práctica deportiva y la educación en valores”. En Toro, B. y A. Tallone (coords.), *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 187-200.

Elias, N. y E. Dunning (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Gutermann, T. (1996). El fútbol en la escuela. Aportes para pensar un encuentro. Revista Educación Física y Deportes, año 1, n° 2. Buenos Aires. Setiembre 1996.

Kaplan, C. (2015). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kimmel, M. (1997) Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En Teresa Valdés y José Olavarría (eds.) *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Ediciones de las Mujeres, n° 24. Isis Internacional-Flacso Chile.

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.

Meirieu, P. (2007). *Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza*. Ciclo de Videoconferencias, Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas. Corrección y adaptación: Martínez Carranza, S.

Scharagrodsky, P. (2015). Género. En Carballo (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.

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. (2007). 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*. Bs. As. Del Estante Editorial, pp. 263-284.

Tajer, D. (1998). El fútbol como organizador de la masculinidad. Revista de Estudios de Género. La ventana, N° 8, pp. 248-268. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México.