

Educación Física, cultura y escuela: de la diferencia como desigualdad a la alteridad como posibilidad

Rogério Cruz de Oliveira *

Jocimar Daolio **

Resumen: Este estudio tiene como objetivo comprender cómo los alumnos significan y representan las diferencias en las clases de Educación Física. Se trata de una etnografía realizada en una escuela pública del municipio de Campinas, estado de São Paulo. Dicha incursión nos llevó a la comprensión de que las diferencias presentadas por los alumnos constituyeron parámetros definidores de desigualdad de oportunidades, prejuicios y sectarismos. Así, el entendimiento de las diferencias estuvo atravesado por ciertos reduccionismos: el «otro» era visto solo por sus características más visibles, lo que oscurecía la complejidad de la dinámica cultural. Por último, comprendimos que es deseable que las diferencias sean consideradas desde la óptica de la alteridad apoyada por una perspectiva intercultural de educación.

Palabras clave: Educación Física. Educación. Prejuicio. Identidad de género.

1 INTRODUCCIÓN

Imaginemos una escuela en horario lectivo: maestros y profesores dando clases, alumnos atentos, silencio en los corredores, que solo se rompe cuando algún alumno se desplaza por ellos; en el patio, algunos empleados haciendo la limpieza; en la cocina, empleados preparando la merienda escolar; en la secretaría, algunas personas concentradas en el trabajo burocrático, ya atendiendo a la comunidad, ya encargándose de algunos papeles; y, en la cancha, una clase de

* Alumno de Doctorado en Educación Física. Facultad de Educación Física. Universidad Estadual de Campinas. Campinas, SP, Brasil. E-mail: rcruzoliveira@gmail.com

** Profesor Libre Docente. Facultad de Educación Física. Universidad Estadual de Campinas. Campinas, SP, Brasil. E-mail: jocimar.daolio@gmail.com

Educación Física (EF): alumnos ansiosos, profesor(a) atento(a) y al silencio lo sustituye un constante diálogo de todos con todos al mismo tiempo. Una pausa para tomar agua, diálogo con el(la) profesor(a) y retorno a la actividad corporal.

Tal vez esa descripción no represente la realidad de algunas escuelas, pero es común en muchas otras. Hecha así, a vuelo de pájaro, parecería que no hay nada nuevo para decir sobre la rutina diaria escolar y mucho menos sobre la clase de EF. Sin embargo, al priorizarse esa mirada, más amplia y distanciada, se corre el riesgo de dejar de lado la dinámica cultural, percibida como una mirada «de cerca y desde dentro» en alusión a Magnani (2002). Una mirada de cerca y desde dentro nos pone a la par de la dinámica de los actores sociales que forman parte de diversos contextos simbólicos, haciéndonos ver la compleja tela cultural que los envuelve.

Así, este estudio busca comprender cómo los alumnos significan y representan las diferencias¹ en las clases de EF. La intención es la de posibilitar el acceso a otros argumentos en la dirección del debate de la diferencia y de la diversidad cultural en la EF, tan en boga actualmente. De acuerdo a Geertz (1989), las ideas teóricas de nuevos estudios se extraen de otros relacionados y se refinan durante el proceso al aplicarse a nuevos problemas interpretativos. «Los estudios se construyen sobre otros estudios [...] estos se sumergen más profundamente en las mismas cosas» (GEERTZ, 1989, p. 35).

1 Entendemos la diferencia como una categoría explicativa de la diversidad cultural. Según Ortiz (2000), la diversidad cultural no puede ser vista como diferencia. De acuerdo al autor, toda diferencia es producida socialmente, es portadora de sentido simbólico e histórico. Si se considera solo el sentido simbólico, se corre el riesgo de aislarse en un relativismo poco consecuente. Afirmar el sentido histórico de la diversidad cultural es sumergirla en la materialidad de los intereses y de los conflictos sociales (ORTIZ, 2000). La diversidad se manifiesta, así, en situaciones concretas, delineadas en el presente estudio.

2 EL CAMINO METODOLÓGICO

La investigación está delineada como una etnografía en el sentido de una «descripción densa», según Geertz (1989). Se realizó en una escuela de la Red Estadual de Educación de São Paulo (REE-SP), en el municipio de Campinas. Los datos se recogieron durante un bimestre lectivo por medio de la observación de las clases de EF de un 8º año, así como de entrevistas no estructuradas con la profesora y alumnos.

En el bimestre en el cual se realizó la investigación (agosto y setiembre de 2005), el contenido contemplado fue el voleibol. De las 16 clases previstas, la observación se realizó en 12. La intención era la de buscar descifrar «extraños» códigos, leer en las entrelíneas, observar comportamientos, «pescar» discursos, interpretar significados, en fin, filtrar lo dicho y lo no dicho por los actores sociales en lo que se refiere al objetivo del estudio (OLIVEIRA; DAOLIO, 2007). Ese intento se mostró necesario en la medida en que, según Geertz, la cultura, como «sistema entrelazado de signos interpretables»,

[...] no es un poder, algo a lo que se pueden atribuir casualmente los acontecimientos sociales, los comportamientos, las instituciones o los procesos; es un contexto, algo dentro del que los mismos se pueden describir de forma inteligible, esto es, se pueden describir con densidad (GEERTZ, 1989, p. 24).

En esa dirección, se buscó contemplar las cuatro características de una etnografía, o «descripción densa», planteadas por Geertz: 1. una etnografía es interpretativa; 2. lo que interpreta es el flujo del discurso social; 3. la interpretación implicada consiste en intentar salvar lo «dicho» en un discurso así de su posibilidad de extinguirse y fijarlo en formas investigables; y 4. la etnografía es microscópica.

Esas acciones están en consonancia con lo que el autor denomina «especificidad compleja» o «circunstancialidad». Es

justamente con esa especie de material producido por un trabajo de campo, sobre todo cualitativo, altamente participante y realizado en contextos «confinados» que los «megaconceptos» pueden adquirir toda especie de actualidad sensible que posibilita pensar no solo realista y concretamente sobre ellos, sino creativa e imaginativamente con ellos (GEERTZ, 1989).

3 LA ESCUELA INVESTIGADA Y LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

La escuela no es algo aparte de la vida de los sujetos, sino parte de sus proyectos personales; así, al depositar en ella aspiraciones diversas, le otorgan la legitimidad social que le da valor como institución formadora. Según Gusmão (2003), la escuela es un espacio de sociabilidades, de encuentros y desencuentros, de búsquedas y pérdidas, de descubrimientos y encubrimientos, de vida y negación de la vida. Se trata de un espacio sociocultural.

En ese sentido, de acuerdo a Dauster (1996), la escuela sería una institución privilegiada, que, en la medida en que posibilita el contacto entre actores con diferentes visiones de mundo, promueve el encuentro y el intercambio de vivencias y significados observados en el escenario escolar investigado.

La escuela investigada es dotada de una estructura grande, ocupa una manzana entera y está cercada por un muro no muy alto. Atiende a tres barrios que no se caracterizan como residenciales ni como de periferia, vinculados unos a los otros, constituyendo una microrregión al norte de la ciudad.

La organización interna de la escuela está estructurada en tres edificios y dos canchas de deportes —ambas separadas por un extenso alambrado²— a las que se tiene acceso solo por

² Según la profesora, la existencia del alambrado impide que los alumnos ociosos perturben el desarrollo de sus clases, así como impide que la pelota alcance a las personas que no participan de la clase, evitando mayores contratiempos.

un portón que permanece casi todo el día trancado con cadena y candado. A las canchas se accede solo en horarios de clase de EF y en presencia de profesores.

Con relación a las clases de EF, estas no escaparon a la percepción inicial de ser un momento muy aguardado por los alumnos. Es común que observemos en las escuelas la euforia con la que los alumnos se dirigen a una clase de EF:

No es raro ver a los alumnos sedientos por las clases de Educación Física, demostrando verdaderas explosiones de alegría y alivio cuando salen del aula. El gusto o la espera por la Educación Física, en ese caso, se mezclan con las necesidades de vivir otras relaciones en la escuela (AYOUB, 2005, p. 2264).

En este estudio, se observó en todas las clases cierta aglomeración en el portón de acceso a las canchas antes del comienzo. La espera por la profesora de EF empezaba tras el término del recreo,³ pero algunos alumnos ya se encontraban en las proximidades del portón incluso antes de dicho período.

El grupo del 8ºB estaba compuesto por 36 alumnos, de los cuales 15 eran varones y 21, chicas, con edades entre 14 y 17 años. De acuerdo a la profesora de EF, se trataba de un grupo difícil y problemático. Ese concepto se debía, según las observaciones realizadas de sus comentarios de profesora, a «faltas de respeto» que los alumnos tenían entre sí y, a veces, incluso con ella: «Es un grupo con el que hay que tener mucha paciencia, perseverancia».

El 8ºB tenía dos clases de EF por semana, con duración de cincuenta minutos cada una, a criterio de la profesora, pero estaban reunidas en un solo día: «[...] era mejor trabajar con dos clases reunidas, pues cincuenta minutos era poco tiempo» (profesora).

3 Las clases de este grupo ocurrían inmediatamente después del recreo.

Las clases de EF obedecían a una tradicional rutina. A pesar de ser mixtas, la profesora dividía el grupo por sexo. Según ella, era más fácil trabajar con grupos homogéneos, pues tanto los chicos como las chicas se sentían más cómodos. Afirmó que al principio de su carrera docente esa división también se establecía para los profesores. Los hombres daban clases a grupos de chicos y las mujeres, a grupos de chicas. De cierta forma, la profesora se había acostumbrado a un modelo de clase. También se reportó al aspecto de que los chicos eran más fuertes que las chicas, existiendo la posibilidad de que ellas se lastimaran. Según Saraiva (2005), la rutina diaria de las clases de EF impartidas en las redes de enseñanza privada y pública aún hoy está marcada por dificultades y resistencias a la práctica conjunta entre chicos y chicas, tanto por parte de los alumnos como de los profesores.

Al dividir el grupo, tras un estiramiento inicial, la profesora se quedaba con un grupo en la cancha cubierta para la clase de voleibol y dirigía el otro grupo a la cancha externa para que jugaran al fútbol. Al sonar el timbre de la Escuela, que indicaba el final de la clase, se daba la inversión de los grupos.

Es curioso notar que, a pesar de que el fútbol ya había sido contemplado como contenido el bimestre anterior, permanecía presente en las clases de todo el año lectivo. Sin embargo, la atención e intervención de la profesora se restringían al voleibol, dejando transcurrir el «partido» de fútbol como mera actividad recreativa o de espera. Cuando se le cuestionó sobre la razón del énfasis en el fútbol, la profesora afirmó que se trataba de una «pasión de los alumnos» y que se quejarían si no lo practicasen: «A ellos solo les interesa el fútbol».

En cambio, en las clases de voleibol, cuyo clima no era tan animado, la profesora priorizaba el deporte en sí y afirmaba que en otros grupos trabajaba incluso los fundamentos del mismo, como, por ejemplo, el saque, el

toque, el toque de antebrazo, etc., pero en el 8ºB, por tratarse de un grupo «difícil», no lo hacía: «¡Ellos se quejarían!».

La profesora dividía el grupo en dos equipos e iniciaba el partido, permaneciendo al costado de la cancha, dando instrucciones y marcando los puntos. Había cierta flexibilidad con respecto a las reglas del voleibol profesional, pero el modelo era ese.

Como el grupo se dividía en dos grupos y dos prácticas distintas (voleibol y fútbol), optamos por acompañar ambas, buscando no priorizar ninguna. Ya sea en la cancha interna, en la externa o en el tránsito entre las dos, la observación permitió el fomento de percepciones diversas sobre la temática de estudio que describiremos a continuación. Sin embargo, no en el sentido de agotar dichas prácticas, pues, según Geertz (1989, p. 39), «el análisis cultural es intrínsecamente incompleto y, lo que es peor, cuanto más profundo, menos completo», pero sí apuntando a una posible mirada sobre las mismas.

De acuerdo a Fonseca (1999), «cada caso no es un caso»,⁴ son los datos particulares los que abren caminos para interpretaciones mayores. Para Geertz (1989, p. 31), las interpretaciones más amplias y abstractas parten de un conocimiento extenso de temas extremadamente pequeños.

De hecho, es justamente esa extensión de nuestros análisis a contextos más amplios lo que, junto a sus implicaciones teóricas, los recomienda a la atención general y justifica nuestro empeño en construirlos (GEERTZ, 1989, p. 31).

4 Fonseca (1999) demuestra en su trabajo que la filosofía relativista del «cada caso es un caso» no es equivalente a la etnografía, pues esta siempre va más allá del caso individual. En uno de sus ejemplos, se explicita el trabajo de un investigador que, diciendo haber realizado una etnografía, se sirve de entrevistas casi terapéuticas en su «investigación de campo». Frente al hecho, la autora manifiesta su preocupación por aquellos que se aventuran por la antropología, específicamente por la etnografía, sin preparación adecuada, pudiendo, en vez de realizar una costura interdisciplinaria, caer en el vacío, un territorio ni allá ni acá, donde lo que más florece es el sentido común de la cultura del investigador. Así, ella dirige su texto en la dirección de poner de manifiesto que, en etnografía, «cada caso no es un caso».

4 SOBRE DIFERENCIAS Y DESIGUALDADES

La incursión en una escuela para observar clases de EF de un determinado grupo, el 8ºB, buscando entender cómo los alumnos que componen ese contexto significan y representan las diferencias, nos reveló un cuadro constituido por deformidades que trascendían la rutina local. Las diferencias, al ser observadas, sirvieron de parámetros establecedores de desigualdades de oportunidades en las clases, prejuicios y sectarismos pautados por ciertos estereotipos.

Ese hecho lleva a la siguiente consideración, que explicitaremos en los próximos renglones: parece que aún se siente en el aire de la rutina diaria de las clases de EF un cierto resquicio «naturalista»⁵, aun con todo el avance en el debate sobre la cultura y la comprensión de las diferencias en los procesos educativos, fomentado por la producción académica en el campo de la educación y de la EF.⁶

En este estudio, la exclusión, el prejuicio y los estereotipos fueron observados en la actuación de algunos actores que participaron de esa trama. El hecho de ser chica, ser gordita o de ser varón y tener gestos y comportamientos del género femenino, ser negro o, simplemente, ser «tronco»,⁷ acabaron por delimitar ciertas privaciones sobre las cuales discurriremos a continuación.

El conflicto entre chico y chica en las clases fue un hecho observado a lo largo de toda la investigación. Ambos sexos parecían entablar una enorme «pelea» por espacio y estatus. Un hecho agravante de esa situación radicó en la

5 Resaltamos que ese hecho no se refiere solo a la EF; se puede afirmar que en el seno de las demás disciplinas también es hegemónica la explicación «naturalista» para la comprensión de las diferencias. «Los varones son mejores en los cálculos, pues tienen el raciocinio lógico-matemático más desarrollado; en cambio, las chicas son mejores en literatura y en artes, pues son sensibles por "naturaleza"». No fueron pocas las veces que oímos dichas afirmaciones.

6 Específicamente en Daolio (1995, 1998, 2003 y 2004), Soares et al. (1992), Kunz (1991 y 1994), Betti (1992 y 1994) y Bracht (1992), entre otros.

7 Se trata del sujeto que, en términos populares, es «malo» en los deportes, o sea, no «tiene talento».

opción de la profesora por una propuesta de división del grupo, comentada anteriormente. Si, en su intervención, la profesora opta por separar a chicos y chicas, la legitimidad del hecho, en consecuencia, es incorporada en las acciones de los alumnos.

Se ve que los profesores de Educación Física sienten dificultad en liberarse de determinados prejuicios y proponer una práctica que propicie las mismas oportunidades para todos los alumnos, chicos y chicas, respetando las diferencias y los intereses de cada uno (DAOLIO, 2003, p. 115).

Con relación al sectarismo chico *versus* chica, destacamos a Carolina.⁸ Podemos decir incluso que, entre todos los del grupo, ella era la que más sobresalía, porque, además de intensa participación, era extremadamente «hábil» en los deportes. Sin embargo, todo el grupo la llamaba «gordita». El realce que le damos a Carolina se debe al trípede excluyente «ser chica, ser gordita y ser “hábil” en los deportes», hecho que provocó comentarios jocosos de muchos de sus compañeros en todas las oportunidades observadas en las que la alumna tuvo que integrarse a alguna actividad. Si Carolina jugaba al voleibol, los comentarios peyorativos respondían al hecho de que era «gordita». Inmediatamente después de una jugada en un partido de voleibol, una chica tomó la pelota y le preguntó a las compañeras, en la ausencia momentánea de la profesora: «Entonces, ¿cuál es la diferencia entre la pelota y los “pechos” de la gordita? No se puede saber, ¿no?» (riéndose).

Se notaba que Carolina intentaba no enojarse, dando poca atención a los comentarios. Cuando se proponía jugar al fútbol, los comentarios provenían del hecho de ser chica y hábil. En este grupo, ni las chicas ni los chicos no eran muy

8 A fines de preservación del anonimato de los participantes, utilizaremos seudónimos para referirnos a ellos.

flexibles a la idea de que una chica jugara al fútbol.⁹ En el caso del 8ºB, en ningún momento las chicas jugaron al fútbol con los chicos y viceversa. Tal vez, en la concepción del grupo, el universo futbolístico reserve a las chicas el papel de meras espectadoras. Durante todo el período de observación de la investigación, las chicas del grupo practicaron el fútbol en tan solo tres oportunidades. Parecía que la combinación «fútbol y chica» era una práctica de menor valor, relegada a un plano menos serio y, por lo tanto, merecedora de menos privilegios, reservándose estos últimos para los chicos. En cuanto a la «habilidad» de Carolina en los deportes, esta característica era vista como masculinizadora, no considerándose bienvenida en una chica.

Otro personaje sobresaliente en la tensa relación entre chicos y chicas fue Eduardo. Este, siempre tratado por sus compañeros como «maricón», hecho derivado de sus gestos y comportamientos tradicionalmente relacionados al género femenino, se mantuvo siempre al margen de la clase. De la misma forma que Carolina, Eduardo era bastante participativo, pero los comentarios dirigidos a él durante las clases lo hicieron, diversas veces, desistir de la actividad. Otra característica que contribuía a que Eduardo permaneciera al margen de las clases era el hecho de que era el «tronco» del grupo por tener mucha dificultad en la realización de las prácticas corporales propuestas por la profesora. En una determinada clase, Eduardo, que estaba jugando al voleibol, decidió salir de la cancha debido a las ofensas que sus compañeros le dirigían. Se sentó al lado de la profesora y se

9 Se puede entender el fenómeno de la «casi» exclusividad de la práctica del fútbol por parte de los chicos en estas clases a partir de la asertiva de Moura (2005) que afirma que el fútbol en Brasil es un «área reservada masculina». Según el autor, el fútbol, por ser un deporte de contacto, está totalmente vinculado al estereotipo masculino, activo y físicamente fuerte, contraponiéndose al femenino, representado como tímido, frágil y dependiente. En ese sentido, se puede entender el porqué del papel secundario de las mujeres en el universo futbolístico brasileño y en las propias clases de EF. El estudio de Oliveira (2001, p. 136) trae un anuncio publicitario de los Juegos Colegiales de una gran capital brasileña. El cartel contenía la siguiente frase: «Si no quedaste ni siquiera en la reserva, calienta el banco de las gradas». Además de la «sonora» frase, el cartel también traía la figura de un «pompón», material tradicionalmente relacionado a las mujeres en las hinchadas.

propuso marcar los puntos. El hecho de haber salido del partido «le sacó un peso» enorme de arriba, parecía más «tranquilo» del lado de afuera.

Ante ese panorama, protagonizado por Carolina y Eduardo, entendimos que la concepción de chico y chica que fundaba las acciones de los actores sociales de este grupo se pautaba en cierta «naturalización» de las diferencias entre ambos, como si esas fueran fruto solo de las composiciones biofisiológicas de los cuerpos masculino y femenino, lo que constituye un reduccionismo. Según Mead (1971), la cultura sexual traza un estereotipo que separa, desde niños, a individuos que deben actuar en forma masculina o femenina de acuerdo a la sociedad en la que están situados.

Para Daolio (2003), existe una construcción cultural específica del cuerpo masculino y del femenino. El autor también afirma que, sobre un niño, incluso antes de nacer, recae toda la expectativa de seguridad y altivez de un macho que dará seguimiento a la generación. En cambio, en el caso de las niñas, afirma el autor, se espera de ellas toda una delicadeza y cuidados.

En este estudio, Carolina y Eduardo sufrieron limitaciones en cuanto a las clases por no encajarse en estereotipos esperados para una chica y un chico, lo que les acarreó desigualdades de acceso a las prácticas. Eduardo, al no demostrar la altivez característica de un chico de su edad, ni tampoco habilidades en los deportes, no se encuadraba en un «ideario» masculino. De la misma forma, Carolina, al no encajar en un perfil dócil y pasivo, no se encuadraba en un «ideario» femenino, hechos esos suficientes para relegarlos a un plano inferior.

Sin embargo, este estudio no se restringió solo a los hechos vinculados al género. Otros aspectos saltaron a la vista, de los cuales la habilidad en las prácticas corporales llevadas a cabo en este grupo mereció una atención especial.

Con relación a la habilidad con la pelota en los pies, el patrón se dio por las técnicas observadas en el deporte profesional. Cualquier técnica¹⁰ empleada en los partidos que escapara al estándar futbolístico de los grandes astros fue motivo de chiste o, en algunos casos, factor determinante de menor participación en el partido en curso. Quien era más habilidoso, además de escalar más estatus, participaba más del partido y lo contrario sucedía con los «truncos». Como nos advierte Oliveira (2006), hay aquí una comprensión de que la técnica correcta es la del deporte profesional y la equivocada es cualquier otra que escape a dicho estándar.

Ese hecho también se puede observar en las clases de voleibol. La profesora, aun permitiendo flexibilización en las reglas, intervenía todo el tiempo en el sentido de «corregir» determinados gestos técnicos «desconcertantes». Así, no se valoraban las «diferentes salidas» —léase «técnicas»— encontradas por los alumnos para solucionar un problema o alguna situación del partido.

Cuando se elige/estandariza, ya sea en el voleibol o en el fútbol, en las clases de EF del 8ºB o en cualquier otro lugar, una determinada forma de jugar, se acaba desvalorizando e inferiorizando determinados repertorios corporales, fomentándose, así, el surgimiento de prejuicios y sectarismos, de acuerdo a lo observado en este estudio. Los chicos y chicas que no jugaban «bien» o eran «truncos» o, entonces, que no entendían que no «tenían talento», ejercieron el papel de participantes secundarios en las clases o, en algunos casos, ni siquiera llegaron a componer el «argumento» de determinadas prácticas puestas en escena.

Otro hecho que nos llamó la atención fue la división de los grupos entre los chicos que jugaban al fútbol. Al comenzar la investigación, teníamos la idea de que esa división privilegiaría a aquellos que más sobresalían en términos de habilidad, lo que de hecho se constató en algunos casos, pero

10 De acuerdo con Marcel Mauss (2003), entendemos la técnica como la manera en la que los seres humanos saben servirse de sus cuerpos.

reveló no ser una regla única. Además de la habilidad, era necesario también tener cierta «pertenencia» a aquel grupo, que se daba por la «visibilidad» de algunas características, a saber: resistir a la clase de voleibol —pues era «cosa de mujercita»—, hostilizar a compañeros con comentarios peyorativos, no mezclarse mucho con las chicas y ser arisco con la profesora. No todos tenían todas esas características, pero parecían prerequisites que legitimaban cierto estatus entre los chicos.

Con relación al prejuicio relacionado a los negros, observamos una situación en el que el mismo fue puesto en escena. En una determinada clase, la profesora propuso un partido mixto de voleibol, para desánimo de algunos. Mateus, un chico negro que se había quedado afuera de este partido para conversar con una chica en las gradas, era objeto de ofensas por parte de los compañeros que estaban jugando. La ofensa que más se repitió consistió en llamar a Mateus «Maguila»¹¹ y nombres derivados, buscando con eso hacerlo desistir de su aparente flirteo y convencerlo a jugar, lo que ocurrió enseguida. En la cancha, en el transcurso del partido, Mateus se equivocó en la finalización de una jugada, hecho suficiente para que uno de sus compañeros afirmara vehementemente y en voz alta: «¡Tenías que ser negro!».

En este caso, al hecho de ser negro le imputó a Mateus el rótulo de menos capaz, así como, en el entendimiento de quien lo ofendió, ese era el factor primordial que determinó que hubiera «perdido» la jugada, como si el hecho de ser negro tuviera alguna relación con el gesto técnico realizado. Sin embargo, Mateus era ovacionado en el fútbol. Pero, ¿por qué? ¿Tal vez por ser habilidoso con la pelota en los pies? Es posible. No obstante, también notamos que su popularidad era tanta en el fútbol no tanto por su habilidad, sino por su estilo

11 Aquí existen dos alusiones prejuiciosas: una al dibujo animado de un mono que se llamaba Maguila y otra referente al boxeador negro, Maguila. Recordamos también que la denominación del último también se deriva del dibujo animado referido.

«malandro»^{***} de jugar, estilo que también se atribuye estereotipadamente a los negros, que, específicamente en Brasil, aún llevan el rótulo de apreciadores de samba y carnaval.

Según Candau (2002), esa es una realidad muy presente en el imaginario de la sociedad en general, que tiende a clasificar a las personas según atributos considerados específicos de determinados grupos sociales. Se trata de una visión «anquilosada» de cultura, la cual denota la existencia de fronteras que separan, rígidamente, los grupos sociales por sus características visiblemente diferentes, lo que acaba escamoteando toda una realidad social y desconsiderando el proceso dinámico de la cultura.

A nuestro juicio, las diferencias comprenden no solo las características más visibles de los sujetos, sino también su subjetividad, la forma en la que se relacionan, sus visiones de mundo, en fin, según Gusmão (2003), abarcan todas las dimensiones de la vida vivida, de nuestra vida cotidiana y están incluso donde ni siquiera sospechamos su existencia.

De esa forma, los datos presentados en este estudio nos llevan a entender que el Otro, visiblemente diferente, representó un Otro desigual, tolerado, pero estigmatizado. Un Otro inferior que, al expresar sus diferencias, experimentó una nítida desigualdad en sus interacciones.

5 LA ALTERIDAD Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO POSIBILIDAD

Concluimos que al sumergirnos en la rutina diaria de las clases de EF de un octavo año buscando comprender cómo los alumnos significan y representan las diferencias, nos

*** N. de la T.: El sustantivo «malandro», además de remitir a un individuo holgazán y eventualmente delincuente, designa en Brasil a un personaje surgido en el Río de Janeiro del siglo XIX en el ámbito del samba quien, procedente de estratos bajos de la sociedad, se caracterizaba por su labia, por su valentía, por su forma de vestir, de hablar e, incluso, de bailar y cantar (samba).

encontramos con un cuadro limitador y reduccionista de la comprensión el Otro.

Las diferencias, al ser «despedazadas», constituyeron un gran mosaico de partes deformes, en el cual cada pedazo esbozó sus prejuicios, escindiendo e ignorando las diversas formas de estar, de pensar y de vivir el mundo. No se consideró, por ende, que la forma en la que las personas viven y/o se expresan forma parte de tan solo uno entre varios posibles estándares culturales.

En este estudio, los prejuicios, las desigualdades —tanto de acceso como de participación en las clases— y los sectarismos observados tuvieron génesis en la manifestación de ciertas diferencias planteadas por los actores sociales, no habiéndose comprendido en el todo complejo que envuelve las relaciones sociales. Ser gordita, negro, «tronco» o, simplemente, demostrar gestos y comportamientos relacionados al otro género, como en el caso de Eduardo, determinó el grado de involucración y pertenencia a la clase, así como la puesta en escena de ciertas privaciones.

Quando las diferencias culturales son consideradas desde una perspectiva estereotipada, se enfocan solo las manifestaciones externas y particulares de los fenómenos culturales. Se deja de valorar debidamente a los sujetos sociales que producen dichas manifestaciones culturales o no se logra comprender la densidad, el carácter dinámico y la complejidad de los significados tejidos por ellos (FLEURI, 2003, p. 24).

Actualmente, apoyar la valoración y el respecto a las diferencias en la educación y en el EF parece no causar más tanta resistencia. Sin embargo, es preocupante imaginar que el escenario escolar aún se encuentra atravesado por concepciones que rozan ciertos vestigios naturalistas que, al ser señalados en esta investigación, alcanzan proporciones que activan prejuicios, sectarismos y desigualdades de oportunidades.

Así, entendemos, de acuerdo con Fleuri (2003), que se hace necesario aventurarnos en el encuentro con la alteridad; entender que existen diferentes formas de expresarse en el mundo, pensarlo, vivirlo y actuar en él y que Eduardo y Carolina —o cualquier otro personaje de este argumento— no son más o menos iguales, sino diferentes y, como tales, también tienen algo que aportar al otro.

De ese modo, en consonancia con Oliveira (2006), entendemos que en la alteridad y en los presupuestos de la educación intercultural radica una posibilidad de enfrentamiento de las desigualdades de oportunidades, estereotipos, prejuicios y sectarismos aún diluidos en el día a día de las escuelas. Somos conscientes de las posibles limitaciones de esa propuesta, pero somos conscientes también de que se trata de un punto de partida para pensarse otro tipo de relación social en cualquier escenario escolar.

Así, la alteridad se sitúa en la dirección de un camino posible de enfrentamiento de las tensiones derivadas de la diversidad cultural y observadas en este estudio.

La alteridad se revela en el hecho de que lo que *yo soy* y *el otro es* no se hace de modo lineal y único, sino que constituye un juego de imágenes múltiple y diverso. Saber lo que soy y lo que el otro es depende de quién soy, de lo que creo que soy, con quién vivo y por qué. Depende también de las consideraciones que el otro tiene sobre eso con respecto a sí mismo, pues es en ese proceso que cada uno se hace *persona* y *sujeto*, miembro de un grupo, de una cultura y de una sociedad. Depende también del lugar a partir del cual nos miramos. Se trata de procesos derivados de contextos culturales que nos forman e informan, resultando de los mismos nuestra comprensión de mundo y nuestras prácticas frente a lo igual y a lo diferente (GUSMÃO, 2003, p. 87, cursivas de la autora).

En ese sentido, la educación intercultural se pronuncia. Esos presupuestos se dirigen hacia el entendimiento de que

existen diferencias y que estas, necesariamente, deben componer el cuadro de aprendizaje del educando, proporcionando el contacto con el «otro», con el «diferente» y que, a partir de ese contacto, pueda establecer un diálogo fecundo y mutuo en el cual las posibilidades no se limiten a una única visión.

La educación, desde la perspectiva intercultural, deja de ser asumida como un proceso de formación de conceptos, valores, actitudes, que se basa en una relación unidireccional, unidimensional y unifocal conducida por procedimientos lineales y jerarquizantes. La educación pasa a ser entendida como el proceso construido por la relación tensa e intensa entre diferentes sujetos, que crea contextos interactivos que, justamente por conectarse dinámicamente con los diferentes contextos culturales con relación a los cuales los diferentes sujetos desarrollan sus respectivas identidades, se vuelve un ambiente creativo y propiamente *formativo*, o sea, estructurante de movimientos de *identificación* subjetivos y socioculturales (FLEURI, 2003, p. 31-32, cursivas del autor).

Desde esa perspectiva, las diferencias se escenificarían con otro argumento; un argumento que, en vez de establecer desigualdades de oportunidades —como en el caso de Eduardo y Carolina—, proporcionaría igualdades de acceso, pero sin homogeneizar a los personajes, sino, al contrario, encontrando en sus diferencias el punto de partida para un diálogo fructífero; un argumento que, en vez de ser escenario de prejuicios y subyugaciones —como en el caso de Mateus—, sería escenario de una nueva comprensión de las diferencias y aprendizaje con el diferente; en fin, un argumento que, en vez de establecer ciertos sectarismos, proporcionaría un compartir democrático (OLIVEIRA, 2006).

Sin embargo, resaltamos que el camino hacia las resignificaciones en la comprensión de las diferencias es movedido y propenso a ciertas trampas. Así, si no son

consideradas con cierto «cuidado», se corre el riesgo de banalización de los «otros», relativismos extremos, universalismos absolutos o nuevas sumisiones y subyugaciones.

Hay que considerar también que la EF sucede en las escuelas de acuerdo a la expectativa de cierta tradición que establece clases deportivas de cuño predominantemente vivencial y que, por la «naturaleza» de los educandos —chicos y chicas— se debe ofrecer de manera diferenciada a fin de preservar sus características. Si ese guión se niega «radicalmente», dando lugar a una práctica distante del guión previsto, puede darse una resistencia tan grande por parte de los alumnos que inviabilizaría cualquier intento de cambio. Sin embargo, lo contrario tampoco sería deseable: una vez reforzada la tradición, las posibilidades de nuevos reordenamientos se perderían. Frente a ese dilema, ¿dónde radicaría la posibilidad? Pensamos que en el diálogo, moldeado a partir de lo que afirmó la profesora: «Hay que tener paciencia y perseverancia».

Dicha acción (diálogo), al darse entre profesores y alumnos, y entre estos últimos, posibilitaría lo que, con frecuencia, se ha negado en las relaciones sociales observadas en las clases de EF de este estudio: el intercambio, el compartir. Pero no se trata de un compartir banal, en el sentido de solamente saber que el «otro» es, conocerlo y tolerarlo; implica posibilitar el entendimiento de que existen diferencias y de que las mismas componen el cuadro de la humanidad. El «otro» se constituye en un posible «yo».

Lo expuesto se debe a que, como lo afirma Fleuri (2003, p. 32) basado en Paulo Freire, «[...] las personas se educan en relación, mediatizadas por el mundo, al mismo tiempo en que sus respectivos mundos culturales y sociales se transforman, mediatizados por las propias personas en relación».

Por ahora, entendemos que el debate merece mayores profundizaciones y nuevos cuestionamientos que, al ser señalados en este estudio, vislumbran una práctica educativa

resignificada de valores, actitudes, posicionamientos y entendimientos en la dirección del diálogo y de la alteridad, lo que, más que relevante, se hace necesario.

Physical Education, culture and school: from difference as inequality to alterity as possibility.

Abstract: This study aims to comprehend how differences are signified and represented by students in Physical Education classes. It is an ethnography conducted in a State school in the municipality of Campinas, SP. Such an incursion led us to the understanding that the differences presented by the students constituted parameters to define inequality of opportunity, prejudices and sectarianisms. Thus, the understanding of differences was permeated by an amount of reductionism, as they perceived the "other" only through her/his most conspicuous characteristics, clouding the complexity of the cultural dynamics. Finally, we understand that it is desirable for differences to be considered within the vision of alterity, aided by a cross-cultural perspective of education.

Keywords: Physical Education. Education. Prejudice. Gender identity.

Educação Física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade

Resumo: Este estudo objetiva compreender como as diferenças são significadas e representadas pelos alunos nas aulas de educação física. Trata-se de uma etnografia desenvolvida numa escola pública do município de Campinas-SP. Tal incursão levou-nos à compreensão de que as diferenças apresentadas pelos alunos constituíram parâmetros definidores de desigualdade de oportunidades, preconceitos e sectarismos. Assim, o entendimento das diferenças esteve permeado por certos reducionismos, enxergando o "outro" somente por suas características mais visíveis, obscurecendo a complexidade da dinâmica cultural. Por fim, compreendemos que é desejável que as diferenças sejam consideradas na ótica da alteridade subsidiada por uma perspectiva intercultural de educação.

Palavras-chave: Educação Física. Educação. Preconceito. Identidade de gênero.

REFERENCIAS

AYOUB, Eliana. Memórias da educação física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: MFPA, 2005. 1 CDROOM. p. 2260-2270.

BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista**

Brasileira de Ciências do Esporte, Maringá, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.

_____. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 125-161, ago. 2002.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura, educação física e futebol**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

_____. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DAUSTER, Tânia. Construindo pontes – a prática etnográfica e o campo da educação. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 65-72.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2003.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003. p.83-106.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma antropologia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EDUSP, 2003.

MEAD, Margaret. **Macho e fêmea**: um estudo do sexo num mundo em transformação. Petrópolis: Vozes, 1971.

MOURA, Eriberto Lessa. O futebol como área reservada masculina. *In*: DAOLIO, Jocimar. (Org.). **Futebol, cultura e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 131-147.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. **Educação física, escola e cultura**: o enredo das diferenças. 2006. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. Pesquisa etnográfica em educação física: uma (re)leitura possível. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 137-143, mar. 2007.

OLIVEIRA, Sávio Assis de. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.

ORTIZ, Renato. **Um outro território**: ensaios sobre a mundialização. São Paulo: Olho d'água, 2000.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

Investigación financiada por la CAPES

Recibido el: 11.04. 2009

Aprobado el: 23.11. 2009