

JUGAR FÚTBOL COMO UNA NIÑA: RELACIONES CON EL SABER Y LOS ESTUDIOS DE GÉNERO

PLAYING SOCCER LIKE A GIRL: RELATIONS TO KNOWLEDGE AND GENDER STUDIES

JOGAR FUTEBOL COMO UMA GAROTA: RELAÇÕES COM O SABER E OS ESTUDOS DE
GÊNERO

Bruna Saurin Silva¹
Mariana Zuaneti Martins ²

Manuscrito recibido el: 8 de julio de 2021.

Aprobado el: 12 de diciembre de 2021.

Publicado: 5 de enero de 2022.

Resumen

Estableciendo una analogía entre el fracaso escolar problematizado por Bernard Charlot y el fracaso deportivo de las niñas en el fútbol, en este ensayo reflexionamos sobre las aproximaciones y tensiones teóricas entre los escritos de este autor y los estudios de género postestructuralistas. Argumentamos que este diálogo, además de contribuir a la reflexión sobre las influencias de las relaciones de género para las relaciones con el saber, es muy fructífero, ya que ambas perspectivas se centran en la problemática de la agencia, sin por ello renunciar a la enunciación de las interpelaciones políticas, normativas e institucionales. Para desarrollar este argumento, presentamos en primer lugar los discursos culturales sobre el fútbol practicado por niñas y mujeres en Brasil, destacando y problematizando la forma en que las colocan en una situación de fracaso deportivo. A continuación, hacemos una breve aproximación entre las relaciones de género y el aprendizaje. En tercer lugar, presentamos una problematización del "fracaso deportivo", a partir de las reflexiones de Charlot, atravesadas por el referencial de los estudios de género, tratando de indagar en cuestiones relacionadas con las relaciones de sentido y movilización como forma de hacer género. En cuarto lugar, presentamos un argumento alternativo al fracaso deportivo, destacando las relaciones de significado y movilización como forma de realizar el género. Y por último, aportamos la idea del aprendizaje como incorporación. Así, buscamos enfatizar la importancia de construir espacios plurales de participación en el fútbol, para que frente a los discursos culturales que lo caracterizan como una actividad de contacto, agresiva y peligrosa para las niñas, ellas sean capaces de tensar, transgredir y hacer "género".

Palabras clave: Jugar; Fútbol; Niñas.

¹ Estudiante de Doctorado y Magíster en Educación Física de la Universidad Federal de Espírito Santo; Profesor de la Facultad Multivix. Miembro del Grupo de Estudio sobre Género y Deporte.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6556-0111> Contacto: bruna.saurin@gmail.com

² Doctora en Educación Física por la Universidad Estatal de Campinas. Profesor del Programa de Posgrado en Educación Física de la Universidad Federal de Espírito Santo. Coordinadora del Grupo de Estudio sobre Género y Deporte.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0926-7302> Contacto: marianazuaneti@gmail.com

Abstract

Drawing an analogy between school failure problematized by Bernard Charlot and girls' sportive failure in soccer, in this essay we reflect about the theoretical approximations and tensions between the writings of this author and the post-structuralist gender studies. We argue that this dialogue, besides contributing to the reflection on the influences of gender relations for the relations with knowledge, is very fruitful, since both perspectives focus on the problematic of agency, without, however, renouncing to the enunciation of political, normative and institutional interpellations. To develop this argument, we first present the cultural discourses about soccer played by girls and women in Brazil, highlighting and problematizing the way they place them in a situation of sports failure. Next, we make a brief approach between gender relations and learning. Thirdly, we present a problematization of the "sportive failure", based on Charlot's reflections, crossed by the referential of gender studies, trying to investigate issues related to the relations of meaning and mobilization as a way of doing gender. Fourth, we present an alternative argument to the sportive failure, highlighting the relations of meaning and mobilization as a way to perform gender. And finally, we bring the idea of learning as embodiment. Thus, we seek to emphasize the importance of building plural spaces of participation in soccer, so that in the face of cultural discourses that characterize it as a contact activity, aggressive and dangerous for girls, they are able to tense, transgress and make "gender".

Keywords: Play; Soccer; Girls.

Resumo

Traçando uma analogia entre o fracasso escolar problematizado por Bernard Charlot e o fracasso esportivo de meninas no futebol, nesse ensaio, refletimos sobre as aproximações e tensões teóricas entre os escritos desse autor e os estudos pós estruturalistas de gênero. Argumentamos que esse diálogo, além de contribuir para a reflexão sobre as influências das relações de gênero para as relações com o saber, é bastante profícuo, já que ambas as perspectivas enfocam a problemática da agência, sem, no entanto, renunciar à enunciação das interpelações políticas, normativas e institucionais. Para desenvolver essa argumentação, primeiramente, apresentamos os discursos culturais acerca do futebol praticado por meninas e mulheres no Brasil, evidenciando e problematizando a forma como eles colocam-nas em situação de fracasso esportivo. Em seguida, fazemos um breve incursão de aproximação entre as relações de gênero e o aprender. Em terceiro lugar, apresentamos uma problematização ao "fracasso esportivo", com base nas reflexões de Charlot, atravessadas pelo referencial dos estudos de gênero, buscando indagar questões ligadas às relações de sentido e de mobilização como forma de fazer gênero. Em quarto lugar, apresentamos um argumento alternativo ao fracasso esportivo, evidenciando as relações de sentido e de mobilização como forma de performatizar gênero. E por fim, trazemos a ideia de aprender como incorporação. Assim, buscamos frisar a importância de construir espaços plurais de participação no futebol, para que frente aos discursos culturais que o caracterizam como uma atividade de contato, agressiva e perigosa para meninas, elas sejam capazes de tensionar, transgredir e fazer "gênero".

Palavras-chaves: Jogar; Futebol; Meninas.

Escenas introductorias

Si en su obra titulada "De la relación con el saber - Elementos para una teoría", Bernard Charlot (2000) se ocupara de un entorno de enseñanza-entrenamiento-aprendizaje del fútbol, en lugar de examinar los problemas relacionados con la escuela, o de problematizar las explicaciones actuales sobre la cuestión del fracaso escolar, probablemente abordaría el caso de las niñas en el fútbol y en el deporte. En otras palabras, si Charlot (2000) reflexionara sobre la Educación Física (EF) y las relaciones de género, posiblemente problematizaría los discursos que construyen el fracaso deportivo de las niñas.

El acercamiento entre las cuestiones relacionadas con el concepto de la relación con el saber acuñado por Bernard Charlot (2000, 2009, 2016) y la Educación Física ha ganado protagonismo en la literatura científica en las últimas dos décadas. A partir de este referente, una serie de investigaciones que tematizan el saber escolar comenzaron a centrarse, desde la perspectiva de las/os alumnas/os, en los aprendizajes propios de esta disciplina (BETTI; USHINOHAMA, 2014). Por un lado, esto contribuyó a poner de relieve cuestiones didácticas no sólo desde la perspectiva del profesor que enseña, sino también desde el punto de vista de las/os alumnas/os que se relacionan con el saber y que también tienen otros conocimientos que circulan en las clases. Por otro lado, también contribuyó a la reflexión sobre qué es aprender en Educación Física y cómo la dimensión del saber dominio se asocia con las otras dimensiones: epistémica, identitaria y social.

Desde el punto de vista de las relaciones de género, Bernard Charlot (2009) inició una reflexión sobre la interseccionalidad de este marcador social con otros. El autor ejemplifica que muchas veces las niñas, aunque discriminadas en el ámbito escolar por cuestiones de género, tienen significados y proyectos de vida diferentes a los de los niños de su misma edad y clase social. Estos significados contribuyen a que su movilización por la escuela y por el aprendizaje sea mayor, y no lo contrario, colocando en situación de éxito escolar el futuro de su proyecto de vida. En otras palabras, las relaciones de género en este caso parecen actuar de forma diferenciada de las demás relaciones sociales, como las de clase.

Teniendo en cuenta estas cuestiones, en este artículo, buscamos profundizar este diálogo entre el campo de la Educación Física, la teoría de las relaciones con el saber y las cuestiones de género. Teniendo como objeto el fútbol practicado por niñas y mujeres, en este ensayo, reflexionamos sobre las aproximaciones y tensiones teóricas producidas entre los escritos de Bernard Charlot y los estudios postestructuralistas de género. Aunque somos conscientes de que se trata de dos enfoques epistemológicos distintos, uno heredero de una tradición sociológica de inspiración marxista y el otro de una tradición filosófica construccionista, argumentamos a partir de algunos puntos que nos permiten acercarlos de manera productiva, sobre todo al considerar que ambos centran sus reflexiones en la agencia individual, sin renunciar, no obstante, a la enunciación de interpelaciones políticas, normativas e institucionales.

Para desarrollar esta argumentación, dividimos el ensayo en cinco secciones. En el primero, presentamos los discursos culturales sobre el fútbol practicado por niñas y mujeres en Brasil, destacando y problematizando la forma en que las colocan en una situación de fracaso deportivo. A continuación, para detallar la discusión sobre el fracaso deportivo de las niñas, hacemos una breve aproximación entre las relaciones de género y el saber, inspirada en la teoría de la relación con el saber de Bernard Charlot (2000). Esta relación tiene como antecedente algunas investigaciones que abarcan las prácticas corporales, el fútbol y las niñas. En tercer lugar, presentamos una problematización del "fracaso deportivo", a partir de las reflexiones de Charlot atravesadas por el referencial de los estudios de género. En cuarto lugar, presentamos un argumento alternativo al fracaso deportivo, tratando de resaltar las relaciones de significado y movilización como forma de performatizar el género. Y, por último, aportamos la idea del aprendizaje como incorporación. Así, buscamos enfatizar la importancia de construir espacios plurales de participación en el fútbol, para que frente a los discursos culturales que lo caracterizan como una actividad de contacto, agresiva y peligrosa para las niñas, ellas sean capaces de tensar, transgredir y hacer "género", es decir, sean capaces de jugar y construirse desde otros referentes.

La práctica del fútbol por parte de las niñas y las mujeres

*"El fútbol no es cosa de niñas;
las niñas no saben jugar;
las niñas son menos competitivas;
los partidos de las niñas son aburridos;
las niñas son más débiles, más lentas;
no deberían jugar porque se lesionan."*

¿Cuántas veces nos preguntamos por el origen de los discursos anteriores? ¿De dónde vienen? ¿De qué época son? ¿Cuál es la razón por la que se repiten a menudo? El hecho es que aún hoy estos comentarios impregnan la práctica de las niñas en el fútbol. Durante mucho tiempo, afirmaciones como éstas fueron la base para la construcción de un imaginario de lo que es ser una niña dentro de un campo o cancha de fútbol. Basados principalmente en la idea de una supuesta inferioridad femenina y creando representaciones de fragilidad y sumisión, estos enunciados contribuyeron durante muchos años a educar el cuerpo de las niñas, mediante normas de comportamiento y reglas a seguir.

Estas percepciones organizan nuestras creencias sobre lo que es ser un hombre y una mujer. Se producen y construyen mediante operaciones rutinarias, reproducidas por nosotros mismos. Seguimos produciendo este tipo de discurso cuando transformamos a las niñas en princesas que esperan un príncipe que las salve, o cuando fabricamos para los niños el sueño de convertirse en el futuro "Neymar". Estamos interpelados desde que nacemos por estos discursos, que se materializan, por ejemplo, en los balones que no ganamos las niñas.

Como consecuencia, se perpetúa el mito de la inferioridad y la pasividad femenina, especialmente en el deporte, contribuyendo a asignar a las mujeres un lugar específico, por regla general, el espacio privado, manteniendo sus cuerpos bajo control y vigilancia constante (GOELLNER, 2001). No por casualidad, a las niñas se les educa toda la vida para que se sienten de una determinada manera, para que no se ensucien, para que crean que sus cuerpos no son aptos para tareas que requieren fuerza, velocidad o destreza. Así, la presencia de las chicas en el fútbol se devalúa o incluso se cuestiona, cuando no se prohíbe (GOELLNER, 2005). Son violencias, a veces sutiles, que aparecen en cada

comentario que las chicas hacen sobre el fútbol y que es cuestionado, en cada error en un juego que se utiliza como descrédito, y en tantos otros lugares y de tantas maneras que van desalentando y desidentificando a las niñas en relación con estas prácticas (UCHOGA; ALTMANN, 2016; DORNELLES, 2011; OLIVER; KIRK, 2014). Las expectativas sobre su juego acaban siendo tan bajas, que quizás la experiencia de jugar se convierte en algo no placentero... ¿cuántas niñas no han sufrido esta constante degradación en su infancia? Así, al experimentar estas formas de violencia, el destino del fracaso deportivo parece estar fijado a una edad temprana para muchas niñas (OLIVER; KIRK, 2014).

Sin embargo, estos discursos, normas y reglas no son, afortunadamente, absolutos, sino que también son el detonante para que las niñas se rebelen silenciosa o explícitamente. Un buen ejemplo de ello es uno de los anuncios de Nike³, destinado a aumentar la participación de las chicas en el fútbol. El anuncio titulado "La muñeca que nunca pedí" cuenta la historia de unas niñas que hicieron balones de fútbol con las cabezas de sus muñecas, retratando fielmente el momento en que las niñas dicen no a las restricciones que se les imponen, abandonan sus muñecas y toman las calles y los campos de fútbol.

En este contexto, y en varios otros, es evidente que las chicas agencian estos discursos culturales, los negocian y los transgreden. La mirada a este agenciamiento y a estas relaciones de resistencia es lo que recorre el uso de la categoría género que referencia nuestras investigaciones. Se trata de entenderlo a través de los discursos culturales, implicados por las relaciones de poder. A partir de estos agenciamientos, las chicas pluralizan los significados del fútbol, se movilizan, se apropian del conocimiento de esta práctica y escapan de los discursos del fracaso deportivo. En lo que sigue, para entender cómo se entrelazan la dimensión de las relaciones con el saber deportivo del fútbol y las relaciones de género, presentamos una incursión en la discusión de Bernard Charlot, iniciando una articulación en forma de diálogo crítico con los referentes de género posestructuralistas.

³ Anuncio de Nike titulado "La muñeca que nunca pedí". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=oTs8nIBIGCc>. Consultado el: 26 de marzo de 2020.

Relaciones de género y saber

Estudiar lo que conduce al aprendizaje desde la perspectiva de las relaciones de género es un ejercicio importante para considerar el impacto de la cultura en la escolarización de niñas, niños y jóvenes. Al fin y al cabo, los procesos de producción de diferencias y desigualdades se ponen en marcha a través de la educación (MEYER, 2004).

Los procesos educativos abarcan un complejo de fuerzas dentro del cual las personas se constituyen y transforman. Es también en los procesos educativos donde "a menudo se desarrollan sutiles y refinadas estrategias de naturalización y legitimación, que deben ser reconocidas, demarcadas y problematizadas" (MEYER, 2004, n.p.). En la escuela, escuchamos todo el tiempo que las niñas son más comportadas y pasivas, mientras que los niños son más traviesos y líderes; las niñas tienen más facilidad para las artes, los niños para las matemáticas, entre otros dichos que producen diferencias y naturalizan las desigualdades.

También podemos ampliar nuestra visión a los procesos educativos más allá de la escuela, ya que la forma en que aprendemos a comportarnos y a relacionarnos con los demás y con el mundo también contribuye a que nos identifiquen como "hombres" o "mujeres" (MEYER, 2004). Cuando a las niñas se nos dice que no podemos sentarnos de determinada manera; o que debemos ser más delicadas; cuidar de las muñecas; o que algunas actividades son inadecuadas para nuestro cuerpo y el comportamiento que se espera de nosotras, estamos haciendo género en estos procesos educativos. En esta lectura, como profundizaremos más adelante, el género no es algo inerte, algo que llevamos puesto, sino algo que se repite y reitera diariamente en nuestras acciones y discursos. Aprendemos, desde que nacemos, a ser niñas y niños a través de una serie de discursos y prácticas culturales que desarrollamos y repetimos a diario. Los deportes son espacios privilegiados para este aprendizaje y para este hacer de género, de tal manera que cuando observamos la relación de las niñas con estas prácticas, notamos procesos en los que las normas de género pueden ser desafiadas, negociadas o transgredidas.

A forma de inserción de las niñas en una escuela de fútbol, por ejemplo, tiende a estar influenciada por estos aprendizajes culturales de género. Aline Edwiges dos Santos Viana (2012) alertó sobre las dificultades encontradas en las escuelitas de fútbol coeducativos para crear situaciones de aprendizaje heterogéneas y juegos y actividades que permitan un aprendizaje basado en las capacidades individuales de cada niña y niño y que tengan en cuenta los diferentes niveles de experiencia de cada alumna/o. En consecuencia, esta incapacidad pedagógica obstaculizaría la participación de las niñas y niños considerados no tan hábiles o más inseguros. La autora también llama la atención sobre los preconceptos de género existentes en estos espacios, reproducidos por profesores y alumnas/os, que contribuyen al mantenimiento de relaciones de poder desiguales y al predominio de los niños más hábiles en los espacios coeducativos. Viana (2012) también señaló que la recepción de las/os alumnas/os de las actividades en las clases de Educación Física era diferente. Las niñas solían disfrutar más de los juegos adaptados, en los que se sentían más incluidas y tenían más espacio para participar. Por otro lado, los niños más hábiles se identificaban más con el juego formal, en el que tenían hegemonía y destacaban.

Considerar, por tanto, las diferencias en los significados y la movilización de cada alumno para la actividad es fundamental para promover un entorno inclusivo. El simple hecho de estar en la cancha durante un partido no significa estar participando activamente en él. Si la persona está jugando, pero no tiene la oportunidad de tocar el balón, de intentar ser determinante en una jugada, de probar y equivocarse, difícilmente ese juego servirá como espacio propicio para el aprendizaje. Considerando las diferentes formas de implicación en las clases de Educación Física, Juliana Fagundes Jaco (2012) problematizó cómo las cuestiones de género interfieren en las diferentes formas de ser y estar durante las actividades, especialmente las relacionadas con una referencia sobre el ser femenino o masculino. La autora señaló la existencia de diferentes formas de participación en las clases, que van más allá del binarismo de participar o no participar y que están influenciadas tanto por cuestiones externas a la escuela como internas. En lugar de hablar de participación de forma binaria, la autora propone que se considere que se puede ser protagonista, figurante, flotante y/o excluido en las actividades, demostrando diferentes formas de compromiso en las clases, lo que demarca una limitación de la participación de la mayoría de las niñas en comparación con la de los niños.

De alguna manera, este menor compromiso protagónico de las niñas con algunas actividades de esta asignatura puede estar relacionado con lo que Liane Aparecida Roveran Uchoga (2012) describió como una noción compartida entre las/os alumnas/os de que los niños son más aptos y capaces en las actividades independientemente del contenido, como si el hecho de ser niños ya fuera indicativo de mayores habilidades corporales. Según la autora, este factor era el que más interfería en el aprendizaje de las niñas y niños en las clases. Como consecuencia, Uchoga (2012) describió las diferentes formas de arriesgarse ante las prácticas corporales propuestas en el campo investigado, de manera que las niñas solían tener una mayor dificultad inicial para comprometerse con una actividad desconocida, de la que tenían miedo y pensaban que no serían capaces de realizar. Por otro lado, el mayor compromiso de los niños en actividades competitivas se contraponía a una mayor capacidad de organización de las niñas en actividades no centradas en la competición (UCHOGA, 2012).

Estas diferencias de implicación, que separan a niñas y niños a la hora de afrontar las prácticas escolares y deportivas, se producen desde la más tierna edad. La investigación de Ileana Wenez y Marco Paulo Stigger (2007), ubicada como un estudio del campo de género e infancia, muestra cómo los juegos realizados por las/os niñas y niños de primero a cuarto grado, durante el tiempo de recreo, se configuran en espacios ricos en significados y saberes construidos las/os estudiantes. Señalan que en estos espacios no había una libertad total, una vez que también se regían por reglas, normas y rutinas. Así, los aprendizajes en estos espacios, según los autores, eran lugares donde "el género produce y se produce, también a través del juego". Según ellos, durante los recreos escolares, los niños ocupaban más espacios que las niñas, sin embargo, esta ocupación no era fija, había conflictos y negociaciones. Estos espacios se convirtieron entonces en lugares para que los niños se legitimaran. Un espacio en el que no vivían las niñas por dos razones: por ser niñas y por ser menos hábiles. Los criterios de habilidad también se aplicaban a los niños menos hábiles, estableciendo "un parámetro de valorización de la masculinidad". Así, los juegos que desde fuera parecían tener sólo un carácter placentero, tenían también una "dimensión productiva"; de disciplinar "a los sujetos de una manera diferente, a vivir dentro de un contexto social e histórico que valora algunas formas de ser niño y niña" (WENETZ; STIGGER, 2007, p.76).

En la estela de los estudios que problematizan los aprendizajes desde la perspectiva de género y de las niñas, niños y jóvenes, Marcos Roberto So, Mariana Zuaneti Martins y Mauro Betti (2018), a partir de estudios basados en la teoría de la "relación con el saber" de Bernard Charlot, describieron las relaciones de sentido y los factores de movilización y desmovilización de las niñas en las clases de Educación Física que tematizaban el contenido de las luchas. Los autores trataron de comprender la participación de las niñas a partir de una mirada más atenta a las diversas formas en que interactuaban con las actividades y los espacios. A pesar de ello, los resultados de esta investigación, realizada en entornos coeducativos, al igual que las demás, siguen apuntando a una menor movilización y participación de las niñas en comparación con los niños, aunque ha destacado los casos de creación de experiencias subversivas y transgresoras por parte de las niñas.

A partir de las descripciones de estas investigaciones es posible vislumbrar las relaciones de género que interfieren en el aprendizaje de los deportes, pero también constatar cómo las desigualdades entre niños y niñas no son resultado de una naturaleza biológica distinta. Son más bien consecuencias de la forma en que las niñas, niños y los adultos son interpelados por los discursos culturales y de cómo negocian con ellos.

Estas investigaciones, realizadas en entornos coeducativos, también señalan los obstáculos relacionados con la participación y la movilización de las niñas, a partir del desempeño de los niños en estas mismas actividades (DORNELLES, 2011). Estas comparaciones, si bien son importantes para la comprobación de lo desigual que son estos ambientes, en diferentes aspectos, pero a veces dejan escapar los sentidos y significados que las niñas construyen en estos ambientes, cuando se confrontan con los estímulos deportivos.

También es necesario considerar que los elementos de la práctica deportiva tienen diferentes puntos de contacto según los participantes que se involucran en ella, provocando diferentes formas de aprendizaje (VIANA, 2012), así como los sentidos y significados atribuidos a esta práctica son diferentes. Por lo tanto, para destacar la existencia de amplias posibilidades ante la implicación y la experiencia deportiva, y una no homogeneidad de gustos, habilidades, marcas y gestos dentro del deporte, es importante una mirada más escrutadora hacia las/os participantes, que están dispuestos a aprender dicha modalidad deportiva, entendiendo la experiencia deportiva como algo dotado de eficacia simbólica, que comprende objetivos, experiencias y significados (DAOLIO, 2008; PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009).

Además, para cuestionar las relaciones construidas sobre el saber deportivo, destacamos también la existencia de un mundo exterior al entorno de enseñanza-aprendizaje-entrenamiento vivido por las niñas. Estas otras relaciones también establecen vínculos con los significados construidos por ellas dentro de la práctica. Estas otras relaciones también establecen vínculos con los significados construidos por ellas dentro de la práctica (BETTI et al., 2015). Así, el primer paso es evitar tratar a las niñas como inferiores y su (no) práctica del fútbol como un fracaso, algo que Bernard Charlot presenta en sus reflexiones y que, de forma fructífera, dialoga con los estudios que reflexionan sobre el cruce de géneros en el aprendizaje deportivo. Así, discutiremos a continuación cómo la dimensión de los significados, la movilización y la relación con el saber pueden ser pensados desde el punto de vista de las relaciones de género, para finalmente señalar al aprendizaje deportivo como una forma de hacer y deshacer género, generando otras performatividades y tensiones en los espacios y tiempos convencionales de estas prácticas.

Renunciando a las narrativas del fracaso deportivo de las niñas

Una de las principales cuestiones planteadas por Charlot (2000) se refiere al modo en que el fracaso escolar (o, en nuestra analogía, el fracaso deportivo) es producido por algunos discursos científicos. Esta crítica se hace a los estudios sociológicos de los años setenta y ochenta, que, basándose en una lectura numérica y comparativa, justificaban el fracaso escolar por una diferencia en la condición social y económica de las/os alumnas/os. En esta lectura, las/os alumnas/os de clase media/superior tendían a tener más éxito en la escuela, mientras que los de clase baja tenían más posibilidades de fracasar. Este tipo de comprensión convertía el entorno de la enseñanza en un espacio que reproducía las desigualdades sociales, ya que proponía una relación entre el éxito escolar y las/os alumnas/os⁴ de la clase dominante, mientras que el fracaso escolar estaría, a su vez, vinculado a las clases menos favorecidas. En otras palabras, como los estudiantes pobres carecerían de las condiciones sociales y culturales para dedicarse a sus estudios, serían más propensos al fracaso en relación con los de mayores condiciones financieras.

⁴ En su libro titulado "Sobre la relación con el saber: Elementos para una teoría" Bernard Charlot (2000), se refiere a los alumnos y alumnas como sujeto. Por razones teóricas en nuestro texto, en las citas no literales optamos por no utilizar el término, sustituyéndolo simplemente por "alumnas/os" o "personas".

Esta lectura, según Charlot (2009 p.122), subestima el valor de la escuela como transmisora de conocimientos y como herramienta para una mejor comprensión del mundo, siendo sólo un corte que selecciona de los marcadores sociales y "descuida o incluso silencia lo que es la especificidad de la escuela: el saber, la formación". Sin embargo, buscando comprender mejor las relaciones y diferencias entre los estudiantes en el entorno escolar, Charlot investigó las influencias de las relaciones de género en este espacio. Según él, hay "una diferencia fundamental entre la discriminación social y la discriminación de género: la primera logra ampliamente sus objetivos, aunque hay muchas excepciones, mientras que la segunda no provoca el fracaso escolar masivo de las niñas" (Charlot, 2009 p.123). Para Charlot (2009), existe una relación paradójica entre las niñas y la escolarización. Por un lado, la escuela era un entorno masculino que discriminaba a las niñas. Por otro lado, a pesar de ser discriminadas de diversas maneras por la institución escolar, las niñas no fracasaron en la escuela. Y lo que es más importante, las niñas tuvieron más éxito que los niños.

Sin embargo, la misma paradoja no se repite cuando se trata de deportes. En alusión al ámbito deportivo, podríamos mirar las estadísticas de participación y rendimiento deportivo de las niñas y mujeres y, al compararlas con las de los hombres, podríamos ver que presentan rendimientos inferiores y que la mayoría de ellos presentan muchas dificultades. En esta lectura, la falta de voluntad, de aptitud y de condiciones biológicas más favorables tendería a colocar a las mujeres y a las niñas en una situación de fracaso deportivo en relación con los hombres, concluyendo en la reproducción del no lugar de las niñas en el deporte. Observamos así que, si en la escuela, lo que justificaría el fracaso es la cuestión de clase y no las relaciones de género; en la metáfora deportiva, son estas relaciones las que estarían en la base de la desigualdad, a diferencia de lo que encontró Charlot (2009) cuando pensó en base al mismo marcador.

Sin embargo, utilizar el término fracaso escolar o deportivo transforma este cuadro de desigualdades en una imagen estática y congelada de la experiencia de las niñas, niños y jóvenes en la escuela; o de las niñas y mujeres en el deporte, y se materializa en un recorte del "mundo social", y siempre tiende a la reproducción (CHARLOT, 2000). En este escenario, los que escapan a las estadísticas quedan fuera, así como la complejidad del proceso que produce la situación de fracaso.

Para evitar caer en estos malentendidos, Charlot (2000 p.30) sugiere que la comprensión de los casos de fracaso escolar debe incluir una noción de los diversos "procesos, situaciones y problemas", que van más allá de una diferencia entre los que han aprendido y los que no han aprendido. Para ejemplificar su crítica, el autor menciona los casos de alumnas/os de clases menos favorecidas que tienen éxito en la escuela, y de alumnas/os de clases más acomodadas que se encuentran en una "situación de fracaso". También destaca el caso de las niñas que, a pesar de ser discriminadas, obtienen buenos resultados en la escuela (CHARLOT, 2009).

Cuestionando este análisis estático del problema, Charlot (2000, p. 30) afirma que esta lectura, procedente de una sociología de la reproducción, "reifica las relaciones para convertirlas en cosas, aniquila estas cosas transformándolas en cosas ausentes, 'explica' el mundo por desplazamientos de las carencias, postula una causalidad de la carencia". Esta mirada dirigida hacia la "carencia" y las "ausencias", es lo que llamaré una *lectura negativa*. En esta lectura, la ausencia de condiciones u otros recursos es la principal causa del fracaso escolar y, fuera de la escuela, en otros ámbitos de estudio, también justifica la exclusión.

Así, podemos decir que las lecturas reproductivas del fracaso, ya sea escolar o deportivo, que, en cierto modo, naturalizan las diferencias o las transforman en destinos ineludibles, se alejan de la forma en que los estudios postestructuralistas han observado las relaciones de género. Al trazar una línea de contacto entre éstos y Charlot, pretendemos demostrar cómo el papel de la agencia se convierte en algo central en ambos contextos y puede producir un diálogo fructífero entre estas referencias.

Las relaciones de género pueden abordarse a través de muchos prismas, desde los que se centran en la reproducción de las relaciones de dominación simbólica hasta los que hacen hincapié en la dinámica de la transgresión y sus líneas de escape. Aunque la palabra género en sí misma tiene diversos usos gramaticales, operar con ella como categoría analítica la convierte en una herramienta para entender la organización social basada en las diferencias entre hombres y mujeres (SCOTT, 1995). Esta comprensión del término ha ganado fuerza dentro de las discusiones feministas contemporáneas, teniendo como punto de partida el "rechazo del determinismo biológico, implícito en el uso de términos como sexo o diferencia sexual" (SCOTT, 1995 p. 72), y la consolidación de una idea que

responsabilizaba a las relaciones sociales, culturales y políticas de estas distinciones existentes (LOURO, 1997). A partir de esto, se intenta erradicar la idea de una naturalización de las diferencias sexuales. Así, la comprensión del término género como algo variable y flexible, en contraposición al sexo, entendido como algo fijo y natural, comienza a ser contestada, principalmente a partir de afirmaciones que vinculan no sólo el género a la cultura, sino que vinculan a ésta la existencia misma del sexo (PISCITELLI, 2009).

El uso de la categoría analítica género, a partir de los años 60 y 70, problematizó principalmente la idea de una esencia de ser mujer. En otras palabras, negaba la existencia de una feminidad originada en la naturaleza biológica, que les asignaba un lugar de sumisión, fragilidad, pasividad y belleza. Este proceso de biologización también fue ampliamente apoyado por los aparatos "médicos, jurídicos y psiquiátricos" de la época y sancionado como verdadero por la ciencia (LESSA, 2005, p. 162). A partir de esta naturalización de las diferencias, y guiados por argumentos anatómico-fisiológicos, se justificaron las desigualdades entre hombres y mujeres en el ámbito de las prácticas corporales y deportivas y se relegó a las mujeres a una situación de fracaso deportivo (LESSA, 2005).

Históricamente, esta situación de fracaso deportivo de las mujeres fue reforzada por varias instituciones. Los discursos sobre la naturaleza frágil y pasiva de la mujer apoyados por una medicina higienista se encargaron de marcar la pauta en el ámbito deportivo durante mucho tiempo. En el ámbito de la participación, este tipo de institución tenía como objetivo regular los cuerpos y prohibirles determinadas prácticas. Tenían como objetivo principal la construcción de un ideal de mujer preocupado por la maternidad y por la continuidad de la especie, lo que se tradujo en la arquitectura de varias estrategias públicas destinadas a estos fines. Entre ellas, y una de las más importantes para la investigación en cuestión, fue la determinación del decreto 3.199 de 1941 que prohibía a las niñas y mujeres la práctica de varios deportes, entre ellos: las peleas de cualquier naturaleza, el fútbol, el fútbol sala, el fútbol playa, el waterpolo, el rugby, el levantamiento de pesas y el béisbol, por ser estos deportes considerados perjudiciales para la salud y para los órganos vitales responsables del embarazo (CASTELLANI FILHO, 1988).

Esta prohibición, suspendida sólo en 1979, aunque no impidió que las niñas y las mujeres jugaran al fútbol y participaran en otros deportes, produjo sin duda efectos de invisibilidad y marginalidad que perduran hasta hoy (GOELLNER, 2005). Si hoy tenemos una situación en la que las mujeres son una minoría, estadísticamente hablando, en la práctica del fútbol en Brasil, esto es una consecuencia de este marco de interdicciones legales y culturales.

En otras palabras, al observar que las desigualdades existentes no son naturales, sino producto de situaciones históricas y culturales, susceptibles de transformaciones, la categoría género se vuelve interesante para escapar de una lectura reproductivista. El concepto de género tuvo como principal objetivo alejarse de las discusiones biologicistas, buscando posicionarse como una alternativa a los conceptos anteriores, como el patriarcado. El término género, entonces, comenzó a ser utilizado para resaltar una construcción social, atravesada por diferencias políticas, económicas y sociales (PISTICELLI, 2009), demarcando sobre todo las desigualdades existentes entre hombres y mujeres que también moldeaban y rediseñaban las identidades (LOURO, 1997). Problematizar las discrepancias existentes en el ámbito de las oportunidades de los derechos desde este punto de vista tenía el objetivo de "reposicionar el debate en el campo social" porque era precisamente "en los arreglos sociales e históricos y en las condiciones de acceso a los recursos de la sociedad" donde se construían y reproducían las relaciones de desigualdad (LOURO, 1997, p. 22).

Los debates sobre el género también empezaron a considerar otros marcadores que influían directamente en el silenciamiento de ciertos cuerpos. Las cuestiones étnicas, religiosas, de raza y de clase aparecen entonces como cruces que influyen directamente en la forma de operar de las relaciones de género. Estos diferentes cruces han contribuido a la construcción de distintas experiencias femeninas en los más diversos ámbitos sociales. Por ejemplo, las barreras a la participación deportiva son diferentes cuando se trata de comparar a las mujeres blancas con las negras. Por regla general, las mujeres tienen menos acceso a las prácticas deportivas que los hombres. Entre las mujeres, las blancas y las de clases sociales más favorecidas económicamente tienden a participar más en el deporte. Sin embargo, al observar la práctica del fútbol, a pesar de ser una práctica minoritaria entre

las mujeres, esta relación se invierte: son las mujeres negras y de menos favorecidas económicamente las que optan por esta modalidad (MARTINS; SANTOS; VASQUEZ, 2021). En otras palabras, las interdicciones de género para la práctica del deporte existen para todas las mujeres, pero actúan de forma diferente según la raza y la clase social en Brasil.

Este nuevo espacio de discusión sobre las cuestiones de género propondrá también otra lectura sobre el funcionamiento de las relaciones de poder. Lo que antes se entendía como una idea universal de "dominación/subordinación", que dividía el mundo entre opresores y oprimidos, se tratará ahora desde situaciones particulares de dominación, considerando las múltiples y fluidas formas en que opera el poder a través de estas estructuras que afectan a personas ubicadas en diferentes lugares y contextos históricos. Esta comprensión de las relaciones de poder también nos permite considerar las diferentes formas en que las personas se resisten a estas "estructuras de dominación" individual y colectivamente (PISCITELLI, 2009 p. 24).

Al cuestionar el poder absoluto de las "estructuras de dominación", se produce un fructífero encuentro entre las interpretaciones de Bernard Charlot (2000) y las relaciones de género desde un referencial postestructuralista que corrobora para la reflexión sobre el fútbol practicado por niñas y mujeres. Los discursos de falta de interés, desmotivación y la no participación de las niñas en la práctica de esta modalidad las situaría en una posición de fracaso deportivo. Al igual que en los casos escolares planteados por el autor, este análisis, basado en el fracaso de las niñas en el fútbol, se da a partir de un fallo que suele situar a las niñas como no aptas para el fútbol, por no presentar ciertas características, o conocimientos que se dicen necesarios para el fútbol. Observar estos fallos es considerarlos como inherentes al alumno/a y, por tanto, naturalizarlos. Constatar estos fallos es comparar, mirar lo que "no sabe, no sabe hacer", en lugar de preguntarse "qué pasó", "en qué y dónde no funcionó la actividad" (CHARLOT, 2000, p.27).

Al igual que en los casos escolares, también existe en el ámbito deportivo y en el fútbol, una serie de diagnósticos que se ocupan de señalar los factores relacionados con el rendimiento deportivo. Estos distinguen las buenas actuaciones de las malas y, la mayoría de las veces, vinculan las primeras a los niños y las segundas a las niñas. Estas comparaciones contribuyen poco a mejorar el contexto, mientras que dicen muy poco sobre los problemas que las causan.

Además, este análisis guiado sólo por las ausencias también fabrica un escenario en el que el diagnóstico de ausencia es visto como una deficiencia. De este modo, cuando atribuimos a (y sólo) las niñas las carencias y el alejamiento de la práctica y las situamos como un problema a resolver, provocamos un espacio de silenciamiento y les privamos del poder de agencia, de resolver, de negociar o transgredir en estos espacios (OLIVER; HAMZEH; MCCAUGHTRY, 2009). Esta lectura, al igual que la mirada sobre la carencia que Bernard Charlot calificó de negativa, tiene como resultado la atribución a las/os alumnas/os de un destino fijo en función de su ubicación social y cultural. En consecuencia, tal lectura no respeta las singularidades o fuerzas de movilización de las actividades en cuestión, ya sean actividades escolares o la participación en alguna modalidad deportiva.

Como alternativa, Bernard Charlot ha propuesto que observemos la dinámica de las relaciones con el conocimiento desde la perspectiva de los estudiantes, algo que dialoga bien con la forma en que entendemos el género como una performatividad. A continuación, explicaremos este diálogo.

Una lectura positiva sobre las relaciones con el saber atravesadas por la categoría género: significados y movilización para el aprendizaje

Charlot (2000) nos invita a mirar las *situaciones de fracaso* escolar desde lo que él llamará una *lectura positiva*. Para él, leer una situación de forma positiva significa mirar más allá de los fracasos, comprender lo que se ha conseguido hasta el momento. De este modo, esta lectura pretende comprender los entresijos que han contribuido a una situación de fracaso y preguntarse qué saben las/os alumnas/os en esta situación. A partir de esto, es posible señalar algo más que juicios sobre las ausencias en la relación con el saber de una determinada persona. La intención es una amplia comprensión del contexto, que posiblemente dará lugar a una progresión del estudiante hacia una situación de éxito.

Una lectura positiva se guía por una mirada al "proceso", es decir, a "lo que sucede", sin una expectativa teleológica sobre el fenómeno. El desarrollo de este "proceso" que guía una relación con el saber puede tomar múltiples caminos. Además, este proceso no está determinado ineludiblemente por sus circunstancias. En cualquier momento, este proceso puede "detenerse, bifurcarse, invertirse" (CHARLOT, 1996, p. 51). Una transformación en la relación con el saber nunca puede observarse de forma determinista o, por el contrario, como producto de un destino imprevisto. Es importante observar la forma en que las personas se orientan dentro de los procesos, dándoles también un poder de agencia en su situación (CHARLOT, 1996).

Así, pensar en el fracaso deportivo de las niñas desde una lectura positiva implicaría entender los contextos, los factores de participación y cómo las niñas se relacionan con este deporte, en medio de una serie de discursos culturales que posiblemente las distancien. Entender, por ejemplo, los orígenes de los discursos que corroboran para el distanciamiento de las niñas y cómo se relacionan con ellos; los cruces de las cuestiones de género y cómo componen los espacios destinados a la práctica del fútbol; comprender los contextos en los que las niñas se arriesgan o no en las prácticas y aprendizajes deportivos, o lo que para ellas construye relaciones de sentido en torno al deporte. En este caso, la búsqueda de respuestas, en lugar de señalar una ausencia, una insuficiencia o deficiencia, busca la creación de espacios seguros y diálogos que involucren procesos de enseñanza-aprendizaje-entrenamiento y que además propicien oportunidades para transgredir las desigualdades existentes, creando posibilidades para el incremento del aprendizaje. Por espacios seguros nos referimos a contextos que permiten a las niñas expresarse activamente, sin sentirse inferiores, basados en el respeto y el reconocimiento mutuos, en los que no se sienten en peligro físico o emocional, y en los que pueden desarrollarse plenamente (LEWIS et al., 2015).

Cuando nos referimos a la forma en que las niñas gestionan su relación con el conocimiento, hablamos de una postura epistemológica y metodológica. Epistemológico, en primer lugar, por no considerar ningún tipo de determinismo, ya sea de carácter biológico o social; y por entender las relaciones sociales y con el saber como fruto de

continuos procesos de interacción, negociación y atribución de sentido. Procesos que pueden reiterar situaciones, pero también pueden parodiarlas y transgredirlas, configurando una situación muy similar a la forma en que las relaciones de género nos interpelan cotidianamente (BUTLER, 2018).

Judith Butler (2018) cuestiona no sólo un determinismo del sexo, sino su propio carácter "natural", prestando atención a la forma en que también fue quizás producido discursivamente. De este modo, para la autora "si el carácter inmutable del sexo es discutible, tal vez el propio constructo llamado "sexo" sea tan culturalmente construido como el género; en rigor, tal vez el sexo siempre ha sido el género". Por otro lado, la autora también señala la necesidad de un análisis crítico sobre las construcciones realizadas a partir de la mirada cultural e histórica sobre el sexo y la sexualidad, destacando sobre todo la importancia de definir o describir "cómo estas construcciones se producen, reproducen y sostienen cotidianamente en el campo de los cuerpos" (BUTLER, 1988, p. 9).

En cambio, el género no está inscrito pasivamente en el cuerpo, ni está determinado por la naturaleza. Por el contrario, el género es algo que está rutinaria e incesantemente bajo una forma de coerción, que "implica angustia y placer". Así, si se toma este efecto sucesivo como "natural o lingüístico, se renuncia al poder de ampliar el campo cultural corporal con actuaciones subversivas de diversas clases" (BUTLER, 1988, p.16).

Hacer género es el ejercicio de incorporar estos clivajes de lo que entendemos como "feminidad" y "masculinidad" y traducirlos en nuestras prácticas cotidianas, como una performatividad. Estas construcciones, sin embargo, no se hacen de forma homogénea entre nosotros, porque la materia prima necesaria para ello no es algo dado a priori, ni algo que alguien adquiera. Esta incorporación y performatividad son continuas y cotidianas, por lo que existe un proceso de repetición de las normas sociales, pero también de desviación de las mismas (BUTLER, 2014). En otras palabras, aunque se aprenda y se repita, no es un rol que alguien asuma o absorba en la infancia; es un proceso multilateral y social, que forma parte de las interacciones y acciones cotidianas, de las instituciones y del universo simbólico que nos rodea (MESSNER, 2007).

Considerar los géneros como performance es decir que se producen y reproducen a partir de nuestras prácticas corporales, a través de permisos y coacciones, es decir, no podemos asumirlos como falsos o verdaderos. Además, formamos parte de una cultura que intenta encadenar los géneros en una estructura homogénea, dicotómica y binaria. Obedecer esta estructura y ajustarse a ella no sólo "contradice su propia fluidez performativa, sino que sirve a una política social de regulación y control del género". Mientras que la interrupción de una actuación de género puede significar innumerables formas de castigo (BUTLER, 1988, p.16). En otras palabras, al mirar el sexo-género como una producción discursiva que se materializa a través de la corporalidad, comenzamos a tratarlo desde su fluidez, sus puntos de fuga y la forma en que su estabilidad también se reitera, pero no se presupone. De este modo, se comienza a tratar las relaciones de género desde la agencia del sujeto ante las normas y discursos culturales, no tratando el cuerpo como una superficie pasiva e inerte en la que se inscribe la cultura de forma prácticamente determinista.

En la medida en que existe un conjunto de acciones coercitivas que actúan desde diferentes instituciones, los cuerpos sexuados, debido a su no homogeneidad, producen resultados diferentes y singulares, lo que permite la existencia de experiencias transgresoras o fluctuantes de género. De este modo, los cuerpos que se presentan en puntos de fuga, "se consideran disonantes en cuestiones de género y barajan las distinciones entre lo masculino y lo femenino y confunden el orden de la heterosexualidad" (PISCITELLI, 2009). Las niñas que juegan al fútbol, a su vez, también pueden contribuir a difuminar estos límites, desafiando las normas de género convencionales que repiten a diario que este deporte no produce una feminidad normalizada.

La performatividad de género, de este modo, está llena de perturbaciones, negociaciones y transgresiones, basadas en relaciones de poder, materializadas en los discursos, códigos, prácticas e instituciones. Este poder produce no sólo cuerpos, sino discursos sobre comportamientos "apropiados" o "no apropiados", definiendo jerarquías y normas, conformando algunos cuerpos como abyectos (LOURO, 1997, p. 24). Es en esta maraña de mecanismos donde construimos nuestras percepciones de lo que es ser hombre y mujer. Percepciones que se operacionalizan y reproducen en los discursos cotidianos. Es

esta operacionalización consecutiva la que también cuestiona la participación de niñas y mujeres en los espacios deportivos, especialmente en el fútbol (MESSNER, 2007), espacio que sigue hasta hoy (re)afirmando cuerpos que realizan altos estándares de virilidad y restringidos a un imaginario masculino, poniendo bajo sospecha cuerpos fuera de este modelo (SILVEIRA et al., 2014).

En segundo lugar, la lectura positiva es también una postura metodológica porque busca leer de otra manera lo que se da como una falta (CHARLOT, 2000). Si en la lectura tradicional, el llamado "fracaso" escolar (o deportivo) se vería a partir de las deficiencias de alumnas/os, cosificando a la persona que aprende a través de su incompletud, al mirar "lo que está pasando", nos centramos en la actividad de la alumna/o, para quien el fracaso en el aprendizaje, o la apropiación parcial de un conocimiento, puede representar también una postura activa de renuncia a ese conocimiento. Es decir, en lugar de tratar a la persona que "fracasa" en función de lo que le falta en relación con los que tienen éxito, buscamos entender qué significado establece esta persona considerada en "situación de fracaso" con los conocimientos que se le presentan. En otras palabras, el cambio de postura metodológica implica dirigir nuestra mirada hacia la comprensión de los significados de las/os alumnas/os, sus razones para quedarse, sus rechazos y sus resistencias.

Por lo tanto, al hablar de "fracaso" o "éxito" posicionamos esta situación en relación con un saber y con una relación de sentido. Por lo tanto, existen relaciones entre el aprendizaje y el saber. Según Charlot (2000), para apropiarse de los saberes, las/os alumnas/os deben estar insertos en un ambiente que les permita tener una relación de interés hacia al saber que se le expone, construyendo así el sentido de esa práctica. Según el autor, esta relación tiene fuertes conexiones con los factores de movilización de los estudiantes para el aprendizaje.

De este modo, movilizar tiene que ver con "poner en marcha los recursos", "es reunir sus fuerzas para hacer uso de sí mismo como recurso" y "es al mismo tiempo preliminar, relativamente a la acción" (CHARLOT, 2000, p. 55). La fuerza que promueve este movimiento es, al mismo tiempo, el deseo de alcanzar un objetivo, por lo tanto, es la mecha, la causa, un sentido (CHARLOT, 2000). Charlot entiende "el deseo como una fuerza propulsora que alimenta el proceso" (CHARLOT, 2000, p. 54). Pero para él no sólo hay

fuerza de propulsión porque también hay fuerza de atracción: el deseo es siempre el deseo de. Así que los estudiantes sólo pueden construirse a sí mismos porque existe el otro y el mundo y ambos son deseables. Esta relación entre el deseo y la movilización parece muy fructífera para pensar en las relaciones de género. Sin embargo, es importante, en este caso, entender el deseo como una fuerza productiva, como un poder para crear algo, y no como algo que falta o una carencia.

Si Charlot (1996) analizara el entorno de la enseñanza del fútbol, diría que son los diferentes significados que las/os alumnas/os dan al fútbol los que hacen que quieran aprender a jugar. Los significados se refieren al valor que una persona, o un grupo, atribuye a los procesos y productos del aprendizaje. Así, el aprendizaje se despliega a partir de las identificaciones que el sujeto tiene con el mundo: sus expectativas, la imagen de sí mismo, sus relaciones con las figuras parentales. Para Charlot (2016), el aprendizaje es un proceso de apropiación del conocimiento, de construcción de un significado y de una identificación, para hacer de ese conocimiento algo que guíe a esa persona en su vida. Y estos factores están ligados a elementos que giran en torno a los espacios de enseñanza y a las relaciones que se construyen en ellos. Pero también se construyen fuera de allí otros elementos movilizados, que no son menos importantes para la participación (SO; BETTI, 2018).

Así, a partir de una mirada atenta sobre el aprendizaje, sería posible entender mucho más al alumno/a que si cuestionáramos prioritariamente lo que se le enseña. Porque es a partir de la confrontación entre la singularidad de los sentidos que las/os alumna/os construyen, a partir de las experiencias dentro y fuera de los ambientes de enseñanza, que el saber se constituye, y se materializa en las más diversas formas de dar significado a esas experiencias. Esto se debe a que los estudiantes traen a su práctica y al ambiente de enseñanza un bagaje diferente, constituyendo un espacio de confrontación entre sus conocimientos previos y los nuevos conocimientos a adquirir. Estas cuestiones les diferencian, incluso cuando están expuestos a tareas similares, haciendo también diferentes las formas de enfrentarse a determinadas tareas.

Lo mismo ocurre cuando miramos los cuerpos y vemos cómo están atravesados por los sentidos, es decir, por las prácticas, los deseos y las expectativas a las que han sido interpelados a lo largo de la vida. Nuestras identidades y actuaciones de género, en su fluidez y constante reiteración, se producen siempre como marcas de una cultura y, en consecuencia, "compuestas y definidas por las relaciones sociales, son moldeadas por las redes de poder de una sociedad" (LOURO, 1997, p. 6). Así, contribuyen en este proceso de significados corporales no sólo las relaciones de género, sino las de raza, clase, religión, generación (BUTLER, 2003).

La lectura positiva, de este modo, propone una "ruptura epistemológica fundamental, pues el punto de partida ya no es la enseñanza, sino el aprendizaje". (BETTI; USHINOHAMA, 2014, p.9). De este modo, aceptar esta inversión como postura metodológica significa también considerar a las/os alumnas/os como el centro del proceso de investigación. Percibir a las niñas y los niños como actores que interactúan con el mundo en constante transformación, lleva a entender que el aprendizaje no es algo rectilíneo, sino que se construye a partir de resoluciones de conflictos y negociaciones.

El aprendizaje como incorporación y como medio de (de/re)hacer género

Cuando nos situamos en entornos de aprendizaje, tejemos "con nuestros propios hilos" una amplia y compleja conexión entre el aprendizaje y el entorno de enseñanza (VENÂNCIO, 2014 p. 27). Dentro de los espacios destinados a la enseñanza, ya sean asignaturas escolares, deportes o fútbol, se construyen diferentes relaciones entre alumnas/os y alumnas/os, alumnas/os y profesoras/es, alumnas/os y entorno escolar, alumnas/os y familia, alumnas/os y conocimiento. Estas relaciones están implicadas en una cultura lúdica, y también están atravesadas por otras experiencias: físicas, afectivas, emocionales, socioculturales... Estas relaciones no siempre son consideradas como tranquilas, sino imbricadas de tensiones, produciendo "diferentes formas y razones sobre lo que se enseña y lo que se aprende" (VENÂNCIO, 2014 p. 27), a la vez que no son homogéneas para todos las/os alumnas/os.

Por lo tanto, si una relación con el conocimiento se determina a través de un "proceso de internalización", que debe despertar interés, significado y movilización (SO; BETTI, 2018), es necesario dentro del ámbito deportivo y futbolístico una reflexión profunda respecto a la práctica realizada por las niñas, principalmente sobre cuestiones de visibilidad y representatividad. Porque si el aprendizaje del fútbol está también vinculado a cuestiones externas a los espacios de enseñanza de este deporte, es importante preguntarse, por ejemplo, ¿qué cantidad y tipo de material se ofrece a las niñas sobre el fútbol en general? ¿Qué cantidad y tipo de material se ofrece a las niñas sobre el fútbol practicado por ellas? ¿Qué tipo de debates hay sobre su participación en espacios públicos, clubes y escuelas? ¿Qué tipo de discurso contribuye a su reconocimiento? Pensar a partir de estos supuestos es, en cierto modo, diseñar nuevos espacios para ellas, lo que ha resultado interesante para la promoción del fútbol femenino, ya que estas experiencias distintas también promueven significados, directamente vinculados a una mayor movilización.

En este punto, el proceso de aprendizaje debe dotar a las personas de habilidades que las hagan capaces de interactuar y cambiar el mundo por sí mismas, sin olvidar, sin embargo, los cruces sociales y ambientales. Así, el aprendizaje se entiende como un punto de conexión entre una persona en constante construcción y la apropiación que es capaz de hacer en relación con el mundo que le rodea. De este modo, el aprendizaje puede entenderse como la adquisición de un saber aún desconocido para la persona. Saberes que, a su vez, se localizarían en actividades, dispositivos y objetos previamente existentes, pero que pueden ser aprendidos. Por lo tanto, el aprendizaje es un proceso de incorporación.

Según Charlot (2000), estas diversas posibilidades de aprendizaje se definen como: saber-objeto, saber-dominio y dispositivos relacionales. El saber-objeto está relacionado con el conocimiento adquirido a partir de una transmisión lingüística, la mayoría de las veces a través de libros, monumentos y obras de arte. En segundo lugar, el saber-dominio, a diferencia del anterior, tiene una relación más tácita con el aprendizaje y está relacionado con el dominio de un determinado objeto o actividad, por ejemplo: usar un lápiz, una pelota, así como aprender a nadar o jugar al fútbol. En tercer lugar, los dispositivos

relacionales están vinculados a la forma en que dominamos ciertas habilidades sociales, es decir, agradecer, mentir, liderar y/o hacer amigos. Estas consideraciones son importantes para reflexionar sobre los casos de estudiantes más comprometidos con un tipo de saber en detrimento de otros, lo que también permite pensar en la existencia de distintas formas de movilización.

Al proponerse estudiar las cuestiones de género en la escuela, Charlot (2009) observó que los procesos de discriminación, por ejemplo, no producían efectos automáticos en las niñas. Para él, estos procesos fracasaron, ya que no fueron capaces de comprometer el rendimiento de la mayoría de las niñas en la escuela. Por el contrario, las niñas tuvieron más éxito y se movilizaron más por las tareas escolares, en comparación con los niños, "utilizando la escuela al servicio de un proyecto de vida" (CHARLOT, 2009 p.125). Para el autor, la movilización está vinculada a un proyecto de vida, y podría entenderse también como un proyecto de independencia, de libertad, de emancipación. En otras palabras, la movilización está estrechamente relacionada con el significado, permitiendo a las niñas el poder de agencia frente a las discriminaciones producidas en los espacios escolares.

Estos puntos aportados por Charlot pueden ayudarnos a reflexionar también en el ámbito deportivo. Los diversos actos de violencia, los prejuicios y la discriminación con respecto a la práctica de los deportes por parte de las niñas fueron durante mucho tiempo los responsables de mantenerlas alejadas de estas actividades. Estas discriminaciones y violencias marcaron sus cuerpos no sólo en el ámbito lingüístico, a través de discursos de impedimento, sino también físicamente. A diferencia de las disciplinas escolares, en el ámbito de las prácticas deportivas, las niñas no tuvieron éxito. En primer lugar, porque a menudo se les impidió desarrollarse en estos aspectos, pero sobre todo porque aprendieron muy pronto a no ver en el deporte una posibilidad de carrera, de placer, de futuro o de emancipación. Sin embargo, aunque el deporte no construya un imaginario de carrera o futuro para las niñas, ellas lo siguen practicando, e independientemente de los casos de discriminación o prejuicio, también las vemos resistirse a este orden, dejando claro que los factores movilizados de este tipo de actividad son distintos (SOUZA; MARTINS, 2018).

Además, la construcción realizada por el autor, sobre las figuras del saber, es importante dentro del contexto de la enseñanza-aprendizaje-entrenamiento del fútbol, considerando que dentro de las prácticas deportivas los saberes-objeto, dominio y relacional se interrelacionan en un aprendizaje y enseñanza que se da a partir de experiencias, pero que también se constituyen en una comunicación con el mundo en términos de escritura, lenguajes, comportamientos, amistades y gestos. De este modo, no sólo las experiencias marcadas en el cuerpo influyen en la movilización para el aprendizaje, sino que los recursos construidos a través de los lenguajes y en el ámbito de las relaciones también son corresponsables.

De este modo, el aprendizaje no puede verse como algo lineal o heterogéneo, que se aplica a todos de la misma manera. Al igual que hay una multiplicidad de cuerpos y significados implicados en los procesos de aprendizaje y diferentes tipos de conocimiento a incorporar, los significados que dan las/os alumnas/os a estos conocimientos tampoco son unívocos. Al igual que todo el proceso de incorporación es variable y, al mismo tiempo, no está totalmente enunciado de forma unívoca. Según Charlot (2000, p. 70), "la apropiación de la enunciación, por muy exhaustiva que sea, nunca equivale al dominio de una actividad". Cuando se trata de prácticas corporales, menos enunciables suelen ser sus aprendizajes.

Por lo tanto, analizar los procesos epistémicos del juego significa comprender el dominio que el practicante tiene sobre la naturaleza de la actividad llamada aprendizaje. En otras palabras, los procesos epistémicos están vinculados a la capacidad de las/os alumnas/os para expresarse sobre lo que saben o han aprendido. Así, es a partir de lo que entienden por aprendizaje que se puede hacer una interpretación sobre lo que se les enseñó, pero principalmente sobre los tipos de relaciones que construyeron sobre ese saber y cómo incorporaron ese en su vida, pasando a formar parte de su identidad, dándole sentido. Según Charlot (1996, p.58) la escuela u otros espacios de enseñanza, como una pequeña escuela de fútbol, pueden ser "un lugar de formación y de transmisión de conocimientos", pero "es a través de la apropiación más o menos exitosa de los saberes que se opera una diferenciación". Estas diferenciaciones, ya sea en la escuela o en el acceso al deporte, también alcanzan niveles sociales, contribuyendo a la construcción de

diferentes relaciones con el saber. Saber jugar, entonces, es tener una relación de identidad con este juego, así como dominar su lenguaje corporal y culturalmente, para producir significados para que se desarrolle dentro de las canchas (SILVA, 2020). Este proceso de incorporación está mediado por la cultura, por las relaciones de sentido previas, pero también produce otras relaciones en la cultura, como resistencias y transgresiones. En el caso del fútbol, aprender a jugar siendo una niña es resistir y producir género de forma disonante y posiblemente plural.

En cierto modo, las consideraciones presentadas son responsables de una comprensión, a partir del alumno/a, de los espacios de enseñanza y de los saberes construidos. Sin embargo, aunque se hable mucho de la enseñanza y el aprendizaje, es importante destacar que ni uno ni otro constituyen saberes de hecho, sino las relaciones que las/los alumnas/os construyen con lo aprendido. En otras palabras, las cifras del aprendizaje se refieren a lo que las/os alumnas/os producen con los conocimientos adquiridos en los espacios de enseñanza. De este modo, la relación con el saber y el aprendizaje estaría vinculada a la construcción de relaciones, a la incorporación, a la producción de significados, posibilitando su uso en el ámbito de la vida. Al mismo tiempo, debido a las singularidades existentes dentro de los espacios escolares y deportivos, ciertos conocimientos pueden ser adquiridos por algunas/os, pero al mismo tiempo rechazados por otras/os, que los niegan, resignifican o transgreden (SILVA, 2020).

Así, considerar el aprendizaje como incorporación, que cambia los sentidos y produce significados, nos permite pensar en la persona que se relaciona con el saber sin una identidad fija e inmutable. En este sentido, el aprendizaje del fútbol puede conformarse como una tensión en los significados de la feminidad que tratan de normalizar el comportamiento de las niñas. Si los discursos culturales caracterizan el fútbol como una actividad de contacto, agresiva y peligrosa para las niñas, cuando entran en contacto con el deporte, ellas mismas tensan estos significados culturales y de "género", es decir, se construyen como niñas a partir de otros referentes o clivajes. Por lo tanto, si el género es un aprendizaje cultural (MEYER, 2004), los aprendizajes culturales también pueden tensionar la heteronormatividad binaria del género.

Consideraciones finales

A partir de un diálogo entre los estudios de género y la teoría de las relaciones con el saber, buscamos comprender la (no) inserción de las niñas y mujeres en el fútbol en nuestro país. Argumentamos que este diálogo ayuda a comprender las relaciones de sentidos y significados existentes entre las niñas y los saberes del fútbol, al tiempo que nos permite leer y comprender la (no) participación de estas niñas y mujeres en este deporte.

A partir de esto, fue posible comprender algunos mecanismos vinculados a la resistencia a los saberes, pero también los procesos de incorporación y significación. A pesar de las interdicciones rutinarias que se materializan en casos de prejuicios, violencia, falta de visibilidad y representatividad y un menor sentimiento de valoración positiva en relación con el deporte y el fútbol, el fútbol de mujeres ha crecido en Brasil. Así, aunque siguen existiendo diferentes formas de interdicción que actúan para mantenerlas alejadas de estos espacios, existe una disputa por el poder y la resistencia. En otras palabras, ¡hay situaciones de movilización y de éxito deportivo!

Por último, constatamos que las interpretaciones que consideraban los espacios de la práctica del fútbol como estables, homogéneos y basados en una sola variable, poco ayudaban a la elaboración de respuestas para este campo de estudio, ya que está lleno de inestabilidades, pluralidad y transformaciones. En el caso del fútbol de mujeres, por ejemplo, aunque hay varios factores que corroboran la no participación, la desmovilización, hay otros tantos que hacen que quieran jugar, quedarse y desarrollar habilidades.

Así, podemos enumerar los distintos espacios conquistados por las niñas y las mujeres dentro del fútbol. Las futbolistas brasileñas han ganado protagonismo en este deporte, los puestos directivos del fútbol femenino han empezado a ser ocupados por

mujeres, así como los campeonatos y las categorías de fútbol base. Esto nos permite decir que las cuestiones de género actúan dentro del fútbol no sólo a través de la participación o la exclusión, sino también desde una existencia dotada de transgresiones (ALTMANN, 1998).

Referencias

ALTMANN, H. **Rompendo Fronteiras de Gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

BETTI, M.; MAFFEI, W. S.; SO, M. R.; USHINOHAMA, T. Z. Os saberes da Educação Física na perspectiva de alunos do Ensino Fundamental: o que aprendem e o que gostariam de aprender. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v.1, n.1, p.155–165, 2015.

BETTI, M.; USHINOHAMA, T. Z. Os saberes da Educação Física nas perspectivas dos alunos: panorama da literatura e uma proposta de investigação a partir da ‘teoria da relação com o saber’. **Revista Pulsar**, v.6, n.4, p.1–18, 2014.

BUTLER, J. Gender regulations. **Cadernos Pagu**, n.42, p.249–274, 2014.

BUTLER, J. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. **Cadernos de leituras**, 1988.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2018.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus Editora, 1988.

CHARLOT, B. A relação com o saber e a discriminação de gênero na escola. In: MARRERO, A.; MALLADA, N. **La universidad transformadora: elementos para una teoría sobre Educación y Género**. Montevideo: FCS-UR-CSIC, 2009. p. 161-174.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: Elementos para uma Teoria. **Ensaio**, v. 4, 2000.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de pesquisa**, n. 97, p. 47-63, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

DAOLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos-modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.10, n.4, p.99–104, 2008.

DORNELLES, P. G. Marcas de gênero na Educação Física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. **Motrivivência**, n. 37, p. 12–29, 2011.

FIFA. (2014). Women's Football Survey 2014. <https://resources.fifa.com/image/upload/fifa-women-s-football-survey-2522649.pdf?cloudid=emtgxvpoibnebltlvi3b>

GOELLNER, S.V. A Educação Física e a construção do corpo da mulher: imagens de feminilidade. **Motrivivência**, n. 16, 2001.

GOELLNER, S. V. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.19, n.2, p.143-151, 2005.

JACO, J. F. **Educação Física escolar e gênero**: diferentes maneiras de participar das aulas. 2012. 120f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

LESSA, P. Mulheres, corpo e esportes em uma perspectiva feminista. **Motrivivência**, n.24, p.157-172, 2005.

LEWIS, R.; SAHARP, E.; REMNANT, J. REDPATH, R. 'Safe spaces': experiences of feminist women-only space. **Sociological Research Online**, v.20, n.4, p.105-118, 2015.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

MARTINS, M. Z.; SILVA, K. R. S.; VASQUEZ, V. As mulheres e o país do futebol: intersecções de gênero, classe e raça no Brasil. **Movimento**, n.27, p.e27006, 2021.

MESSNER, M. A. **Out of play**: critical essays on gender and sport. Albany: State University of New York Press, 2007.

MEYER, D. E. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista brasileira de enfermagem**, v.57, n.1, p.13-18, 2004.

OLIVER, K. L.; KIRK, D. Towards an activist approach to research and advocacy for girls and physical education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.21, n.3, p.313-327, 2014.

OLIVER, K. L.; HAMZEH, M.; MCCAUGHTRY, N. Girly Girls Can Play Games / Las Niñas Pueden Jugar Tambien: Co-Creating a Curriculum of Possibilities with Fifth-Grade Girls. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.28, n.1, p.90-110, 2009.

PAES, R. R.; MONTAGNER, P. C.; FERREIRA, H. B. **Pedagogia do esporte**: iniciação e treinamento em basquetebol. Rio de Janeiro: Koogan, 2009.

PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, H. B.; SZWAKO, J. E. (Org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 118-146.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v.20, n.2, 1995.

SILVA, B. S. **Relações e sentidos construídos por meninas em um Contexto de ensino-aprendizagem-treinamento do Futebol**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

SILVEIRA, V. T.; VAZ, A. F. Doping e controle de feminilidade no esporte. **Cadernos Pagu**, n.42, p.447-475, 2014.

SO, M. R.; BETTI, M. Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. **Movimento**, v.24, n.2, p.555-568, 2018.

SO, M. R.; MARTINS, M. Z.; BETTI, M. As relações das meninas com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, v.30, n.56, p.29-48, 2018.

SOUZA, A. C. F.; MARTINS, M. Z. O paradoxo da profissionalização do futsal feminino no Brasil: entre o esporte e outra carreira. **Pensar a Prática**, v.21, n.1, 2018.

UCHOGA, L. A. R. **Educação física escolar e relações de gênero: Risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

UCHOGA, L. A. R.; ALTMANN, H. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.38, p.163-170, 2016.

VENÂNCIO, L. O que nós sabemos? **Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

VIANA, A. E. S. **As relações de gênero em uma escola de futebol: quando o jogo é possível**. 2012. Tese (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

WENETZ, I.; STIGGER, M. P. A construção do gênero no espaço escolar. **Movimento**, v.12, n.1, p.59-80, 2007.