

Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata
VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas
Teoría, formación e intervención en Pedagogía

Pedagogía y teoría pedagógica de la educación física: hacia una articulación entre campos en la formación de profesores

**Paso, Mónica
Garatte, Luciana**

mopaso@netverk.com.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

La ponencia toma como punto de partida nuestra práctica como docentes de Pedagogía en un profesorado de Educación Física y retoma dos interrogantes planteados para este Eje relacionados con la articulación de nuestra disciplina con otros campos del saber pedagógico. Nuestra búsqueda se inició al identificar una situación paradójica: mientras que en el campo de la Educación Física hay una rica producción conceptual y debates que recuperan categorías pedagógicas generales para analizar problemáticas de la práctica docente en la especialidad, la formación de los profesores está sustentada en un plan de estudios disciplinario y en una división del trabajo entre pedagogos generalistas y docentes de educación física. En esas condiciones, resulta probable que se configure una formación escindida. La conciencia del obstáculo epistemológico y pedagógico que implica la pregnancia de una perspectiva como la descripta operó como disparador para repensar el programa del curso. En este trabajo nos proponemos dar cuenta del proceso de construcción de una propuesta pedagógica que incorpora a la formación temas y problemas en debate en el campo de la teoría de la Educación Física, en articulación con el campo teórico específico de la Pedagogía. Como resultado, presentamos dos ejes de análisis que hemos incorporado al programa de la asignatura que permiten integrar desarrollos conceptuales de pedagogías específicas con una perspectiva pedagógica genérica y ponerlos en diálogo. El primero de ellos, constituye una mirada analítica de problemas específicos de la Educación Física, como es el caso de las prácticas pedagógicas escolares y extra escolares y el rol del profesor de esa especialidad desde claves de lectura propias de la teorización pedagógica general y de otros campos disciplinares como la Sociología y la Antropología. El segundo, aborda debates y problemas pedagógicos actuales vinculados a la construcción de la subjetividad desde enfoques críticos y poscríticos que analizan la cultura corporal e incorporan nuevas categorías teóricas acerca de la desigualdad y la diferencia. Asumimos el carácter provisorio de nuestra concepción actual de la enseñanza de Pedagogía y planteamos la relevancia de profundizar el conocimiento de los problemas específicos del campo de la Educación Física para, desde ese lugar, ayudar a construir una perspectiva pedagógica que permita a los futuros profesores desarrollar un análisis e intervención crítica sobre sus prácticas.

La Plata, 8, 9 y 10 de agosto de 2011

<http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>

ISSN 1853-9602

Palabras claves: Pedagogía - Educación - Teoría pedagógica - Formación - Articulación

La ponencia toma como punto de partida nuestra práctica como docentes de Pedagogía en un profesorado de Educación Física (en adelante EF)¹ y retoma dos interrogantes planteados para este Eje relacionados con la articulación de nuestra disciplina con otros campos del saber pedagógico. Nuestra búsqueda se inició al identificar una situación paradójica: mientras que en el campo de la EF hay una rica producción conceptual y debates que recuperan categorías pedagógicas generales para analizar problemáticas de la práctica docente en la especialidad, la formación de los profesores está sustentada en un plan de estudios disciplinario y en una división del trabajo entre pedagogos generalistas y docentes de educación física. En esas condiciones, resulta probable que se configure una formación escindida. La conciencia del obstáculo epistemológico y pedagógico que implica la pregnancia de una perspectiva como la descripta operó como disparador para repensar el programa del curso. En este trabajo nos proponemos dar cuenta de algunas perspectivas que se han incorporado a nuestra propuesta pedagógica vinculadas a temas y problemas en debate en el campo de la teoría pedagógica de la Educación Física, intentando articularlos con el campo teórico específico de la Pedagogía.

Como resultado, presentamos dos ejes de análisis que hemos incorporado al programa de la asignatura que permiten integrar aportes de pedagogías específicas con una perspectiva pedagógica genérica. El primero de ellos, incluye los desarrollos conceptuales efectuados en el campo de la Educación Física en el ámbito anglosajón y latinoamericano en diálogo con la teoría curricular y pedagógica desde enfoques críticos. De las dos vertientes mencionadas se recortan la concepción de pedagogía, los principios de intervención y el rol del profesor de EF en la configuración de una perspectiva pedagógica crítica de la especialidad. El segundo, aborda debates y problemas pedagógicos actuales vinculados a la construcción de la subjetividad desde

¹ El curso de Pedagogía General constituye una de las asignaturas del trayecto de formación pedagógica de las Carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Se ubica en el tercer año de ambas Carreras y articula en forma longitudinal con los cursos de Teoría de la Educación Física I y II.

enfoques críticos y poscríticos que analizan la cultura corporal e incorporan nuevas categorías teóricas acerca de la desigualdad, la diversidad y la diferencia.

La teorización pedagógica crítica de la EF en el programa de Pedagogía: alcances y objetivos

En este apartado damos cuenta de algunas vertientes de teorización pedagógica crítica de la EF que se incorporaron al programa de Pedagogía, en el marco de cambios orientados a enriquecer la formación a través de contenidos más significativos para la comprensión de problemas de su futuro campo profesional. En el programa se abordan tópicos y debates propios de la EF desde el año 2003 y actualmente en todas las unidades temáticas se incluyen cuestiones de esta naturaleza. Por razones de extensión seleccionamos sólo algunas corrientes teóricas que fueron precursoras en el contexto anglosajón y latinoamericano de perspectivas pedagógicas críticas de la EF y contribuyeron a forjar miradas alternativas a la visión psicomotricista o de la EF deportiva pregantes .

El contexto de inscripción de estas temáticas es una unidad didáctica denominada “*Las teorías pedagógicas: perspectiva histórica, problemas actuales e implicaciones para el campo de la Educación Física*” que apunta, por una lado, a que los estudiantes analicen y comprendan las representaciones, valores y prácticas a las que han dado lugar las tradiciones y teorías pedagógicas más relevantes desde la Modernidad en Occidente y, por otro, a que interpreten la problemática de la educación y la enseñanza en el contexto actual desde un enfoque crítico.

La perspectiva pedagógica crítica de la EF en su vertiente anglosajona

David Kirk² fue precursor en la construcción de una perspectiva crítica apelando a categorías analíticas de las ciencias sociales³. En efecto, la base conceptual que

² David Kirk es desde 2009 es profesor de la cátedra Alexandre de Educación Física y Deportes de la Facultad de Educación, Deportes y Turismo de la Universidad de Bedfordshire. Es director del grupo de investigación sobre pedagogía de la educación física y el deporte de la misma universidad. Su programa de investigación se centra en cuatro temas: la construcción social de la educación física, la renovación del curriculum de la EF a través de modelos basados en la práctica, las experiencias de aprendizaje de los jóvenes en escuelas, deporte comunitario, danza y actividades de tiempo libre y la formación de profesores de EF (<http://www.beds.ac.uk/departments/physical/staff/david-kirk>).

³ Antes de abocarse al análisis de la perspectiva pedagógica crítica de la EF, los estudiantes han analizado las teorías pedagógicas críticas en sus vertientes crítico – reproductivistas (Saviani, 1983),

informa su trabajo recoge los aportes de la nueva sociología de la educación inglesa, los estudios de la teoría social crítica, especialmente la vertiente habermasiana, el pensamiento de Paulo Freire, la perspectiva neomarxista, los estudios de Giroux y Apple y los aportes de Carr y Kemmis, entre otros.

Desde las coordenadas del pensamiento crítico el autor entiende a la pedagogía de la Educación Física como una disciplina que *“está comprometida con la creación y promoción de un proceso educativo emancipatorio por medio de la reflexión crítica del profesorado respecto de sus creencias, supuestos y prácticas”* (Devis Devis, 1990:11). A partir de tal definición, se asume que la educación de sujetos en dirección crítica constituye un arma de lucha contra las orientaciones deshumanizantes y tecnificantes que permean la vida en las sociedades contemporáneas, tendencias que alcanzan también al campo de la EF. En efecto, Kirk plantea que en la formación de profesores de esta especialidad ha predominado un enfoque arraigado o bien en las disciplinas madre del campo educativo cuyo interés no radica en la intervención, o bien en otras áreas del conocimiento, como las ciencias biológicas, en las que prima una visión neutral de la ciencia. Tales perspectivas suscriben una visión de la enseñanza de la EF como terreno fértil para la ciencia aplicada y han contribuido a forjar una imagen del profesor como un usuario de teorías expertas cuya función es implementar en las escuelas las prescripciones del modelo tecnológico. Tal mirada tiene implicaciones en la forma en que los profesores de EF llegan a concebir su asignatura, moldea auto-imágenes del propio rol y legitima una relación entre teoría y práctica fundada en la división del trabajo entre investigadores –productores y docentes ejecutores⁴. De este modo, se configura un tratamiento de los problemas educativos como si fueran meramente técnicos y el corolario es la búsqueda de formas de resolución científica de los conflictos de la práctica en desmedro del abordaje de sus aspectos éticos, políticos e ideológicos .

En el programa intelectual de Kirk, se reconceptualiza la práctica de la EF asumiendo su naturaleza política e íntima relación con fuerzas que configuran la

problematizadora (Freire, 1971; 1997) neomarxistas (Mc Laren, 1994; Martínez Bonafé, 1989; 1998) y poscríticas (Cascante, 2007; Silber; 2009; Tadeu da Silva, 1999).

⁴ Con anterioridad al abordaje de esta perspectiva, los estudiantes han analizado la llamada “pedagogía por objetivos” o “pedagogía tecnicista” reconociendo su contexto histórico de inscripción, fundamentos y principios pedagógicos (Gimeno Sacristán, 1986; Saviani, 1983; Pophan y Baker, 1980)

sociedad. Para el autor, el interés que debería guiar la construcción del conocimiento en este campo debería orientarse a problematizar los contextos históricos, políticos y culturales en los que se inscribe la práctica de la enseñanza, a disputar con significaciones arraigadas como sentido común y establecer metas para conseguir mayores cotas de valor educativo para la EF. En ese marco, también el papel de los profesores es repensado postulando que éstos “... *siempre han sido mediadores y legitimadores de un conjunto de creencias y valores, y asimismo agentes potenciales tanto de reproducción social como de cambio emancipatorio. La retórica de la neutralidad y la autonomía ha servido para oscurecer este hecho...*” (Kirk,1990:47) El profesor es repensado como un sujeto que puede contribuir –en coordinación con otros grupos políticamente activos- a la producción del cambio social emancipatorio, mediante el ejercicio de una praxis crítica de la EF. Por un lado, se supera la concepción individualista del trabajo del profesor y se lo concibe, más bien, como integrante de un colectivo de educadores comprometidos en la transformación de estructuras sociales injustas. Y, por otro lado, en un nivel micro adquieren relieve los cambios de las relaciones pedagógicas que los docentes tendrían que acometer para conducir una educación física entendida como promoción de la emancipación. En tal sentido, se espera que los futuros profesores tengan predisposición y capacidad para abrir el diálogo con sus alumnos y para organizar el debate ilustrado, metodología privilegiada para impulsar a los estudiantes a conquistar mayores niveles de criticidad y pensamiento constructivo. Tal opción sólo puede hacerse efectiva a partir de la conciencia reflexiva y debería sustentarse en una visión de la educación, del papel que podrían jugar las escuelas, los docentes y la sociedad civil en la transformación buscada.

En la línea argumental antes enunciada, una de las condiciones de producción para una praxis crítica de la EF es trabajar para deconstruir el arraigado cientificismo, función que compete a los dispositivos de formación docente. En términos generales, un programa formativo que siguiera la línea postulada por Kirk tendría entre sus pilares la crítica de la conciencia tecnocrática, la identificación de tópicos de discusión potentes para develar las creencias y para cincelar la acción crítica de los profesores. Así, la criticidad es un eje central y se asume que la praxis de la EF es fundamental direccionando los esfuerzos con un doble propósito. Por un lado, evidenciar las

contradicciones subyacentes a las prácticas dominantes, las formas mediante las cuales la EF puede estar contribuyendo a la pervivencia de la desigualdad y la opresión. Por otro lado, una vez producida la ilustración crítica, se pretende avanzar hacia la faz propositiva, que implica operar sobre las contradicciones halladas y contornear prácticas sociales y pedagógicas alternativas.

La perspectiva pedagógica crítica de la EF en Brasil

En la misma línea de teorización crítica pero en una vertiente latinoamericana, puede situarse la producción de Valter Bratch y colaboradores⁵. Su proyecto intelectual es heredero de un largo proceso mediante el cual se constituye en Brasil un campo académico de la EF desde los ámbitos universitarios a partir de los 70. En esa década y en la siguiente se introducen discusiones pedagógicas influenciadas por las ciencias sociales, especialmente la Filosofía de la Educación y la Sociología de cuño marxista. En los 80 se origina un fuerte cuestionamiento al paradigma de la aptitud física y deportiva que guió la práctica de la EF en Brasil desde sus orígenes y durante la dictadura militar instaurada en 1964. Este movimiento se articula con las críticas radicales a la escuela capitalista y a su función reproductora. En ese marco, se desarrolló una corriente conocida primero como revolucionaria, y después como corriente crítica o progresista (Bratch, 1999). Volviendo a Bratch, una de sus fuentes principales es el materialismo histórico de Marx y la teoría social crítica, particularmente la vinculada a la segunda generación de la Escuela de Frankfurt en la figura de Habermas. En pedagogía, sus referentes son los representantes de la vertiente dialéctica de esta disciplina como Schmied Kowarzick y los brasileños Paulo Freire, Moacir Gadotti, José Carlos Libaneo y Dermeval Saviani. También incorpora a su análisis conceptos del filósofo Manuel Sergio que se ocupa de las formas históricas de la corporeidad y análisis procedentes de la investigación participativa de Pedro Demo.

La línea teórico pedagógica de Bratch, conocida como *educación física crítico-superadora*, fue desarrollada en la década del 90 y se irradió hacia nuestro país a fines

⁵ La corriente Crítico superadora tiene sus orígenes en el trabajo de Valter Bratch, Lino Castellani Filho; Michele Ortega Escobar, Carmem Lucia Soares, Celli Taffarel y Elizabet Varjal y se expresó en la publicación del libro *Metodología de la enseñanza de la educación física*, de autoría colectiva editado en 1992 (Jungers Abib, 1998)

de esa década⁶. El marco de su análisis es la crítica de las tendencias dominantes en la producción de conocimientos en el campo de la EF. Al respecto, señala la hegemonía del positivismo- en su vertiente de las ciencias naturales y de la sociología funcionalista - y las implicaciones derivadas de la adopción de este paradigma: centración en aspectos técnico-instrumentales, despreocupación por dimensiones valorativas de la práctica pedagógica, visión parcelada del objeto y orientación política conservadora. A partir de una crítica radical de los significados de la EF establecidos desde la racionalidad científicista y en búsqueda de formas alternativas de legitimación de la disciplina en la escuela, Bratch formula como interrogante: ¿Qué razón o razones pueden argüirse desde una teoría crítica de la educación acerca de la existencia de la EF?

Desde las coordenadas antes descriptas, se define a la EF como una práctica de intervención y se analiza la función social de la disciplina vinculando los elementos de la cultura corporal /movimiento con los proyectos hegemónicos de cada época. La noción de pedagogía que propone Bratch enfatiza que ésta “ *en cuanto ciencia práctica tiene su sentido no en la comprensión sino en el perfeccionamiento de la praxis...*” (Bratch, 1996:44). En tanto la práctica pedagógica es una praxis humana orientada por decisiones, la teoría debe auxiliar al educador a elucidar el sentido de sus acciones, a reflexionar sobre los proyectos sociales y culturales en juego y a fundamentar sus opciones éticas frente a dilemas concretos. Como vimos, una preocupación central de este autor se refiere a la legitimidad de la educación física en la escuela y a los diversos modos de entender el papel de su disciplina suscriptos por los profesionales de esta especialidad. En particular, se subraya la inscripción de estos entendimientos en visiones a-críticas que no reconocen los condicionamientos de la práctica educativa, favorecen visiones de la EF que enfatizan su papel de integración social y ocultan contradicciones y conflictos inherentes a las estructuras sociales capitalistas (explotación de clases, desigualdad, inculcación de valores dominantes). La función que tendría la teoría crítica de la educación sería apoyar la construcción de argumentos

⁶ Valter Bratch es Lic en Educación Física por la Universidade do Parana y Dr. por la Universidad de Oldenburgo, Alemania . Es profesor titular del Centro de Educación Física y Deportes de la Universidade Federal do Espiritu Santo (UFES). Entre sus publicaciones más recientes se destaca *Emacipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman*, publicada en 2006 junto con Felipe Quintao de Almeida

desde los cuales fundamentar la inclusión de la EF en el curriculum, esclarecer el significado y funciones específicas de la ludo-motricidad y desarrollar una concepción del curriculum y de la función social de la escuela que guíe las decisiones en materia de contenidos, métodos y evaluación.

Al esbozar las líneas de una propuesta pedagógica de signo transformador la *corriente crítico superadora* señala que una educación física de este signo tendría como primera referencia el mundo del no trabajo, el ocio y que su cometido sería instrumentalizar al individuo para definir autónomamente su tiempo libre con actividades corporales. También se subraya la relevancia de comprender y tomar distancia crítica frente a la cultura corporal/movimiento preconizados por la sociedad de consumo, a fin de preparar al sujeto para un enfrentamiento crítico con los valores dominantes. El cambio de mentalidad de los docentes es considerado fundamental una condición fundamental ya que para modificar radicalmente los principios y orientaciones que guían la práctica pedagógica dominante es imprescindible superar conceptualizaciones de raigambre biologicista y entender al movimiento, al niño y al desarrollo como productos histórico-sociales. Íntimamente asociado con lo anterior está la idea de que los determinantes del movimiento no radican en la condición física o habilidad sino en valores y normas interiorizados por los niños a través de la socialización burguesa. Así pues, el profesor de EF que asume una postura de compromiso con los oprimidos debería comprender que los intereses y motivaciones del niño no son espontáneos ni individuales sino determinados por su posición en la estructura de clases. Entre las numerosas cuestiones que esta corriente comparte con la línea anglosajona antes descrita, cabe señalar la relevancia conferida al rol docente. En efecto, en este esquema pedagógico el profesor representa la posibilidad de ruptura con las determinaciones sociales y su papel específico es el de conducir al estudiante hacia un sentido colectivo del proceso de formación. Desde tales asunciones es factible, según Bratch, superar falsos dilemas, como el planteado entre directividad y no directividad y advertir que cabe al profesor dirigir el proceso educativo si quiere fomentar valores alternativos a los hegemónicos, a la vez que posibilitar que la clase dominada acceda a la cultura dominante y la reelabore en función de sus propios intereses. Por último, es interesante destacar que el perfil del profesor de educación física que queda planteado

en esta perspectiva desborda lo pedagógico y el espacio escolar. En efecto, la actuación del docente es concebida en términos amplios y se extiende su participación a ámbitos como el sindicato y el partido político en pos de establecer una educación referenciada en los intereses de las clases trabajadoras.⁷

En los siguientes apartados volveremos sobre expresiones del enfoque sociocrítico para el análisis de la temática específica propuesta desarrolladas en el ámbito iberoamericano.

La inserción de perspectivas acerca de la diferencia, la desigualdad y la diversidad en la formación pedagógica de los profesores de EF

Este eje se inscribe en la Unidad N° 4 del Programa denominada *Pedagogía, educación y postmodernidad: interrogantes y problemas para la reflexión e intervención* y tiene por objeto que los estudiantes comprendan las transformaciones culturales actuales y los procesos de redefinición de significados, identidades y prácticas educativas, con especial referencia al ámbito de la educación corporal. También se pretende que participen de manera activa en los debates y reflexiones, ejercitando sus capacidades de expresión y argumentación con relación a los enfoques y prácticas acerca de la diferencia, la desigualdad y la diversidad.

A partir de las coordenadas que definen los enfoques críticos y poscríticos, en esta Unidad se propone un análisis de ciertos conflictos sociales vinculados a condiciones y situaciones estructurales que intervienen en el mantenimiento y reproducción de la dominación cultural de unos determinados colectivos humanos sobre otros etiquetados como diferentes e inferiores. Si bien, esa problemática desborda al sistema educativo, nos interesa particularmente considerar su expresión en el ámbito escolar a fin de comprender de qué manera la escuela moderna procesó las manifestaciones de “lo diferente” y construyó un sistema de clasificaciones binarias para segregar todo aquello que no entraba dentro de los parámetros de la “normalidad” pedagógica. Retomando el planteo de Violeta Nuñez (2003) entendemos que es preciso

⁷ En el programa del curso también se han incorporado algunos textos críticos de la vertiente *crítico superadora de la EF* que plantean la necesidad de una síntesis entre ésta corriente y otra denominada *Educación física plural*, también surgida en Brasil y cuyo representante es Jocimar Daolio (Jungers Abib, 1998)

problematizar la pretensión de homogeneidad que construyó esa institución que derivó en una serie de prácticas uniformes, asimilables a un “tubo” por el que todos debían transitar. Tales prácticas, no obstante, no garantizaban que se volvieran efectivos los principios “políticamente correctos” de la escuela moderna, ni la tan pregonada igualdad de oportunidades, ni la más reciente preocupación de atención de la diversidad⁸.

En efecto, tal como señalan Graciela Morgade y Graciela Alonso (2008) desde finales de los 60 comienza a quebrarse la “ilusión igualadora” de la escuela moderna. Los enfoques críticos empiezan a mostrar cómo se reproduce la desigualdad en la escuela, desde abordajes inicialmente marxistas centrados en el análisis de las “clases” y de la reproducción material e ideológica de la sociedad y la riqueza, a partir de una estructura de trabajo desigualmente dividido. En forma contemporánea en países tales como Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Australia o Sudáfrica comienzan a emerger movimientos sociales de reivindicación de derechos de las minorías étnicas y raciales que habían sido objeto de discriminación por parte de políticas y teorías colonialistas asentadas en la existencia de la superioridad biológica y genética de la raza blanca. Siguiendo a Jurjo Torres Santomé (2003) se comprende que en ese contexto surge la perspectiva del multiculturalismo crítico que enriqueció el análisis de las diversas y heterogéneas formas que asume la dominación en nuestras sociedades. Esa postura rechaza los enfoques que esencializan las diferencias y cristalizan las identidades y postula, en cambio, que ellas son la resultante de procesos históricos, condiciones de vida, relaciones de poder y tradiciones, que es preciso desenmascarar. En esta línea, la reflexión crítica permite detectar los discursos y prácticas que vehiculizan profundas injusticias sociales al segregar a determinados colectivos nacionales, étnicos o raciales a posiciones de subordinación. Dentro del multiculturalismo crítico, Tomaz Tadeu da Silva (1999) reconoce, al menos, dos concepciones, una pos-estructuralista y otra que podría llamarse materialista. Para la primera, las diferencias son el resultado de procesos lingüísticos o discursivos desarrollados en el marco de relaciones de poder que explican que se evalúe negativamente al otro percibido como “diferente”, mientras que se valora positivamente a aquellos significados que representan lo “no diferente”. Desde las perspectivas

⁸ Como parte del encuadre conceptual de la Unidad, los estudiantes han abordado distintos modelos para afrontar la diversidad en el contexto de las sociedades multiculturales (Torres Santomé, 2003).

materialistas inscriptas en posiciones marxistas se enfatizan los procesos institucionales, económicos y estructurales que estarían en la base de la producción de la discriminación y la desigualdad.

Uno de los núcleos centrales del multiculturalismo crítico, como demuestran Carlos Skliar y Magaldí Tellez (2008) apunta a problematizar las nociones de multiculturalidad que circulan en ciertos discursos liberales supuestamente comprometidos con ese tema pero que no ponen en cuestión las condiciones sociales que producen las diferencias culturales las que, a su vez, están determinadas por profundas desigualdades sociales. Por su parte, desde los enfoques poscríticos, el análisis del multiculturalismo toma como referencia distintos discursos para analizar no sólo los significados que transmiten sino también las prácticas sociales que habilitan o legitiman a partir de ellos.

Para todas las perspectivas críticas y poscríticas reseñadas el problema de la diversidad es un problema discursivo pero también político. Aquí no se trata de reconocer sólo qué significado tiene lo diferente sino también quién tiene capacidad social para decidir que algo quede dentro o fuera del discurso de la normalidad.

Hasta aquí, hemos puntualizado los aportes de esas perspectivas al análisis de la problemática del multiculturalismo y las situaciones de desigualdad e injusticia social, asociadas a las formas de discriminación de las identidades culturales, étnicas y raciales subordinadas por la cultura dominante, tanto en el ámbito social como escolar. Nos parece pertinente señalar, como lo hacen Morgade y Alonso (2008) que la lucha del movimiento feminista y los primeros estudios de género comenzaron a complejizar la investigación sobre las relaciones de poder en la sociedad, en general y en la educación, en particular. Esos enfoques se concentraron en los procesos cotidianos escolares y en las significaciones estereotipadas acerca del comportamiento y rendimiento de hombres y mujeres presentes tanto en las normas y prescripciones que constituyen el currículum formal como en las expectativas implícitas que configuran el currículum oculto⁹. En el

⁹ Como es sabido, el término “currículum oculto” fue acuñado por Phillippe W. Jackson en 1968 para dar cuenta de los aprendizajes implícitos acerca de las normas, los valores y las relaciones sociales encubiertas que los estudiantes adquieren por participar de la vida escolar y que les permiten aceptar o resistir la cultura oficial de la escuela. De manera más reciente, se ha enfatizado que esos aprendizajes incluyen un conjunto de actitudes y prácticas sociales centrales para la construcción de sus identidades, entre las que se encuentran, las de género y sexo (Devís, Fuentes y Sparkes; 2005).

siguiente apartado, presentamos una revisión sintética de los estudios acerca del currículum oculto de la educación física y de las perspectivas teóricas y aportes que recogemos para el estudio de la diferencia, la desigualdad y la diversidad.

Perspectivas acerca del currículum oculto de la educación física

Tomando como referencia la revisión de antecedentes que realizan José Devís Devís, Jorge Fuentes Miguel y Andrew C. Sparkes (2005), podemos identificar una perspectiva que se desarrolla desde mediados de la década de 1970 en los Estados Unidos a partir de los supuestos de objetividad y neutralidad del paradigma positivista. Se trata de un enfoque que buscaba describir las regularidades en el comportamiento de los docentes y en la organización de las clases, a fin de establecer relaciones entre la transmisión de ciertos valores y las actitudes de los estudiantes. Así fue como se señaló que en las situaciones educativas de educación física primaban patrones de comportamiento favorecedores de valores tales como el orden, el logro, la privacidad y la diferenciación de conductas según género, habilidad y tipo de escuela. Además, fue posible observar actitudes positivas por parte de los profesores de educación física hacia aquellos estudiantes que demostraban rasgos de conformismo, cooperación, orden y buenos resultados físicos.

También se menciona la existencia de otras investigaciones acerca del currículum oculto en educación física que se desarrollaron desde posiciones teóricas interpretativas o simbólicas. En esos casos, los trabajos intentan mejorar la comprensión de los significados que los actores asignan a sus experiencias escolares, con especial referencia a las clases de educación física. Esta perspectiva comenzó a desarrollarse a finales de la década de 1970 en Estados Unidos aunque también se llevaron a cabo estudios interpretativos en el Reino Unido. En esos trabajos se identificaron distintos enfoques curriculares en las clases de educación física: por un lado, se observaron situaciones educativas en las que primaban valores democráticos tales como la integración, la cooperación, la igualdad y la responsabilidad social. Por otro lado, se hallaron patrones de discriminación en función del género, la raza, la clase social, la personalidad o la habilidad de los estudiantes implicados. Otras investigaciones también dieron cuenta de modalidades de humillación pública por falta de confianza,

expectativas irreales, actividades rígidas irrelevantes, por la incomodidad generada a raíz de ejecuciones forzadas de movimientos en los que algunos estudiantes se sintieron incompetentes y expresaron sentimientos de vulnerabilidad. En buena parte de esas clases, la perspectiva deportiva aparecía como el enfoque curricular dominante. En ellas, primaba la preocupación por el desarrollo de habilidades físicas, el rendimiento de los alumnos más capaces y la promoción de equipos deportivos escolares exitosos. En contraposición, los enfoques igualitarios e idealistas que promueven el desarrollo personal y social parecían tener un peso minoritario en el currículum en acción en las clases de educación física.

Tal como han señalado Devís Devís, Fuentes y Sparkes (2005) las investigaciones interpretativas han mejorado nuestra comprensión del currículum oculto de la educación física aunque no han permitido explicar esos aprendizajes ocultos a partir de las relaciones que mantienen las escuelas con otras formas sociales de entender el mundo. Esta preocupación ha sido retomada por los enfoques sociocríticos desarrollados desde la década de 1980 en Estados Unidos y en Reino Unido. En ellos, se analizan los estereotipos raciales, étnicos, de género y sexo en el marco de las ideologías o los sistemas de creencias y de prácticas sociales que producen visiones limitantes de la educación física y que enmascaran situaciones de desigualdad de unos grupos sociales sobre otros. También se abordan los discursos o significados presentes en distintas formas de lenguaje verbal, escrito o icónico que ejercen funciones ideológicas cuando se presentan como “normales” e incuestionables instituyendo regímenes de verdad. En ese sentido, las creencias en torno de la metáfora del cuerpo – máquina, de la disciplina, del esfuerzo individual, del control corporal, entre otras, configuran la ideología del salutismo presente en buena parte de los programas de educación física. También se observa en las representaciones diferenciadas del cuerpo según el género, correspondiendo una visión del cuerpo atlético para los hombres sanos frente a un cuerpo más delgado para las mujeres que cumplen con los estándares de salud legítimos.

Entre los enfoques sociocríticos de la educación física, recuperamos los aportes de Vicente Pedraz (2005) quien plantea que los discursos pedagógicos de la educación física han tendido a disolver la diferencia (de clase, etnia, género, raza, sexo, etc.) a

partir de la construcción de un sujeto pedagógico imaginario y abstracto que se presenta despojado de las continuidades y discontinuidades históricas propias de los usos corporales. En su reemplazo, el cuerpo se presenta como un espacio neutro sustentado en la permanencia sustancial de la anatomía, sobre el que se articulan aprendizajes asumiendo que su desarrollo desigual y diferenciado es el mero resultado de la variabilidad en la relación técnica entre medios y fines. En contraposición, se postula que la significación de esos aprendizajes depende de la identidad cultural de los sujetos, de su adscripción a un cierto modelo de cuerpo y de práctica corporal y, muy especialmente, de las expectativas de clase, género, sexo, etnia en las que el sujeto queda involucrado, así como de los recursos simbólicos y prácticos con los que cuenta para resistir los embates de la cultura dominante. En el próximo apartado, abordaremos los aportes de los enfoques críticos y poscríticos al estudio de la construcción de representaciones del cuerpo desde perspectivas que incorporan la dimensión del género y el sexo en dicho proceso.

El cuerpo como expresión de identidades de género y sexo: poder, desigualdad y diferencia.

Como hemos analizado, las cuestiones de género y sexualidad han estado presentes desde los inicios de los estudios del currículum oculto de la educación física. No obstante, como señalan Devís Devís, Fuentes y Sparkes (2005) sólo de manera reciente comenzaron a ser objeto de atención los discursos y prácticas que enfatizan las desigualdades de género y sexualidad en las escuelas. En esa línea y tomando como referencia la reconstrucción histórica que realizan Morgade y Alonso (2008) es posible destacar los aportes de los llamados Estudios de la Masculinidad o Men's Studies acerca de las significaciones hegemónicas y no hegemónicas de la masculinidad en las escuelas, que han abordado los arquetipos o estereotipos de género y sexualidad que se reproducen cotidianamente. De los resultados de esas investigaciones se sigue que la imagen dominante es la de la virilidad, el vigor, la fuerza, el control de las emociones, la búsqueda del riesgo, la tendencia hacia la competencia y la conquista, cierta idea de superioridad que justificaría la dominación masculina. El ejercicio de esa dominación se expresa, además, en las formas de nominar a las mujeres: se las ubica en una posición

de déficit con relación a las cualidades corporales propias de lo masculino y se les atribuyen imágenes estereotipadas de capacidad, corporalidad, maternidad y sexualidad. También se asignan al género femenino rasgos de pasividad negándoles la posibilidad del deseo y quedando relegado como objeto del deseo sexual del género masculino. Del análisis del lenguaje se destacan los significados que ubican a las estudiantes en posiciones donde se reconoce y legitima la apariencia, la buena educación y la intimidad, frente a la rudeza, la competición y el logro de los estudiantes varones.

De la revisión de investigaciones que presentan Devís Devís, Fuentes y Sparkes (2005), destacamos el análisis de las interacciones sociales en las clases de educación física que proponen algunos trabajos. En ellos, se advierte que entre las mujeres predominan formas de tipo cooperativo, privado y verbal, mientras que entre los varones, tienden a ser de carácter físico y combativo, acompañados de burlas y payasadas. También se hallaron casos de chicas que sobresalían por sus habilidades físicas que presentaban resistencia a las formas de dominación masculina predominantes.

Los estudios que abordan las ideologías de las identidades de género relacionan a aquellas con otras relativas a la identidad sexual. En efecto, siguiendo con el análisis de Morgade y Alonso (2008), las luchas y reivindicaciones de los movimientos GLTTTBI (gays, lesbianas, travestis, transexuales, transgénero, bisexuales e intersexuales) pusieron en evidencia la cuestión de la construcción social del cuerpo, las sexualidades y sus articulaciones/desarticulaciones con el género: se cuestiona la existencia de dos cuerpos, dos géneros y una única orientación normal entre ellos: la heterosexualidad. Esos movimientos pusieron en escena la necesidad de problematizar fenómenos de discriminación y resistencia de los grupos sociales avasallados por no encuadrarse en los parámetros de normalidad establecidos.

Relacionado con lo anterior y tomando como referencia el análisis de Devís Devís, Fuentes y Sparkes (2005), es posible señalar que en el ámbito de la educación física se han identificado expresiones de una ideología hetero – sexista y homofóbica en las clases, por la cual se considera a la heterosexualidad como la forma normal de todas las relaciones sexuales y sociales, a la vez que se presenta un miedo irracional o actitudes intolerantes a la homosexualidad. En las clases dirigidas sólo a las chicas se reforzaba un ideal femenino de sexualidad que acentuaba la importancia de la apariencia

física que resultaba agradable a los hombres, mientras que en el caso de los varones se enfatizaba la heterosexualidad en sus conductas, evitando los calificativos de marimachos o lesbianas atribuidos a las mujeres que se destacaban en las clases. Se observó que esas prácticas de etiquetado funcionaban como inhibidores de la participación de las mujeres en las actividades corporales y físicas y en el deporte, limitando su libertad sexual y deportiva. En síntesis la “heterosexualidad obligatoria” que se relevó como discurso y práctica hegemónica constriñe a mantener relegada la identidad sexual a la vida privada de estudiantes y profesores que no se identifican con ese patrón dominante, anulando su derecho de actuación en libertad en el ámbito público.

Desde una perspectiva pedagógica, Morgade y Alonso (2008) proponen un abordaje escolar que historicice y problematice las expectativas sociales, actitudes y roles asumidos como “naturales”, desde una concepción del género y la sexualidad comprendidas en su integralidad, capaces de permitir la construcción de identidades diferentes a las hegemónicas. Se asume un enfoque que habilite la existencia de múltiples relaciones entre cuerpos y sexualidades, incorpore al placer dentro de la sexualidad, estimule vínculos no sexistas, desnaturalice la violencia cotidiana, deseduque, al tiempo que promueva una escucha adulta entre los docentes y estudiantes. Los abordajes reseñados ponen en evidencia, como lo han destacado Adriana Hernández y Carmen Reybet (2007) que el área de la educación física se configura como un campo rico en significaciones que la vuelven un terreno fértil en la construcción de identidades de género y sexualidad.

Conclusiones

En este trabajo hemos intentado dar cuenta del resultado de un proceso que condujo a introducir modificaciones a los contenidos y enfoques de la formación en Pedagogía destinada a estudiantes de la carrera de Educación Física, estructurada clásicamente en base a un programa generalista de la disciplina mencionada. La insatisfacción con esta orientación y con la fragmentación conceptual que intuíamos resultaba de tal aproximación, impulsó la búsqueda de modos de articulación entre campos teóricos, en el marco de tendencias a la transversalidad y a la interdisciplina que

son valoradas hoy como alternativas factibles para superar ciertas limitaciones de los planes de estudios disciplinarios. La idea era cincelar una formación pedagógica alejada de la clásica adición de un curso de pedagogía sin vinculación con las prácticas y los saberes de la carrera de pertenencia de los destinatarios. La búsqueda de puntos de articulación entre el campo teórico pedagógico general y el de la educación física se efectuó por aproximaciones sucesivas y abrevó en perspectivas pedagógicas específicas de la EF originadas en el último tercio del siglo XX y extendidas hasta la actualidad. Se recuperaron autores y debates que tienen en común su inscripción en paradigmas críticos y poscríticos de las ciencias sociales desde los cuales se problematizan algunas tradiciones hegemónicas en el campo de la Educación Física y se busca comprender la prácticas de este campo en términos político-pedagógicos así como orientarlas hacia la transformación social. Producto de indagaciones bibliográficas se han incorporado al programa tópicos y debates de la tradición anglosajona, latinoamericana e iberoamericana que ofrecen una concepción ampliada de la educación física a partir de develar la estrecha ligazón de esta práctica pedagógica con las tendencias e intereses sociales y políticos que orientan la vida social. Tal reconceptualización permite pensar a la EF como un área con gran virtualidad para contribuir a la concientización crítica de los estudiantes respecto a la realidad y al contexto cultural, económico y político.

Las miradas incluidas tienen en común ser posicionamientos cuestionadores de creencias arraigadas en el campo de la EF y plantear estrategias de cambio en la acción educativa a partir de la transformación de prejuicios y valores establecidos. Entre los tópicos centrales de discusión se destaca la búsqueda de formas de legitimación de la EF en el curriculum que superen las tentativas científicistas, que son consideradas limitadas para el abordaje de cuestiones complejas como la práctica educativa. También hemos incluido debates acerca del significado y alcances de la diferencia y la desigualdad, a partir de la conceptualización de la diversidad cultural desde la perspectiva del multiculturalismo crítico. En esa línea, hemos incorporado también al análisis las expresiones y rasgos que asumen los procesos de construcción de identidades corporales, de género y sexualidad en el ámbito del currículum de EF, así como también ciertos lineamientos pedagógicos que perfilan la intervención del futuro profesor de esa área.

Las corrientes de EF crítica y poscrítica que hemos integrado al programa de pedagogía resultan consistentes con un enfoque de la formación como empoderamiento a través del conocimiento. Tal mirada resulta muy pertinente en un programa de Pedagogía que pretende que los futuros docentes, a través de procesos autorreflexivos tomen consciencia de las fuerzas configuradoras que contribuyen a generar una sociedad injusta y desigual. Una formación de esta naturaleza muestra gran potencial al posibilitar a los estudiantes experimentar la reflexión crítica y el pensamiento constructivo. Proponer como tópicos de debate cuestiones tales como el valor educativo de la EF, su estatus en el curriculum y el papel del profesor, aporta a la formación de los futuros docentes elementos de análisis para cuestionar las practicas imperantes en las escuelas así como las intenciones, supuestos y prejuicios que soportan tales prácticas, las determinaciones sociales operantes sobre ellas y la identificación de lo que está en juego en la EF escolar. Tales cuestiones, a nuestro modo de ver, pueden darle contenido a una práctica pedagógica de la EF de signo diferente al hegemónico.

Asumimos el carácter provisorio de nuestra concepción actual de la enseñanza de Pedagogía y planteamos la relevancia de profundizar el conocimiento de los problemas específicos del campo de la Educación Física para, desde ese lugar, ayudar a construir una perspectiva pedagógica que permita a los futuros profesores desarrollar un análisis e intervención crítica sobre sus prácticas.

Bibliografía

Bratch, V (1999) “A constituição das teorias pedagógicas da educação física” Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/99.

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>.

Bratch, V(1996) “La búsqueda de la legitimación pedagógica“ En: *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba, Editorial Velez Sarsfield.

Cascante Fernández, Cesar (2007) ¿Es posible construir otra escuela para una sociedad tecnológica y globalizada alternativa? Revista Kikiriki, N° 82-83.

Devís Devís ,J(1990) “ Presentación”En: Kirk,D (1990) *Educación física y curriculum*. *Introducción critica* Valencia Univesitat de Valencia

Devís, Devís, J; Fuentes Miguel, J. Sparkes, A. C. (2005) “¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y sexualidad en la Educación Física. En: Revista Iberoamericana de Educación, N° 39, Septiembre – Diciembre de 2005, Madrid, Organización de Estados Americanos.

Freire, P (1997) *Pedagogía de la autonomía* México, Siglo XXI.

Gimeno Sacristán, J. (1986). *La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata. Capítulo primero.

Jungers Abib, R. (1998) “Entre dos concepciones pedagógicas de educación física escolar: una síntesis como propuesta”. *Revista Educación Física y deportes*. Año 3, N° 8.

Kirk, D (1990) *Educación física y currículum. Introducción crítica* Valencia, Univesitat de Valencia

López Pastor, V y otros (2002) “Algunas reflexiones sobre educación física y pedagogía crítica .En: Revista Retos .nuevas tendencias en Educación física, deporte y recreación .N2 2, pp 30-35 Federación Española de Asociaciones de docentes de Educación física

Martinez Bonafé, Jaume (1998) *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*, Buenos Aires, Miño y Davila. Capítulo 2.

McLaren, Peter (1994) *La vida en las escuelas. Una introducción a la Pedagogía crítica en los fundamentos de la Educación*. México, siglo XXI. Tercera parte. Cap 4, 5 y 6.

Morgade, G y Alonso, G. (2008) “Educación, sexualidades, género: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción”. En: Morgade, G y Alonso, G (comp). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires, Paidós.

Núñez, V. (2003) “Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía «enseñar vs asistir”. En:

http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_nunez.pdf

Pedraz, V. (2005) “El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia”. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 39, Septiembre-Diciembre. Publicación de la OEI

Pophan, J y Baker, E (1980) *Los objetivos de la enseñanza* .Buenos Aires, Paidós.

Saviani, Dermeval (1983) "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América

Silber, J. (2009) "Recorridos recientes y trazos actuales de las tendencias pedagógicas en la Argentina". En Grinberg, S; Roldán,S.; Cesatare, M. (comp) *Pedagogías desde América Latina, tensiones y debates contemporáneos*. VI Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía. Buenos Aires, LEA Ediciones, 185-194.

Skliar, C y Tellez, M (2008) "La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa" En: *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Noveduc

Tadeu da Silva, Tomaz (1999) *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Auténtica. Belo Horizonte.

Torres Santomé, J (2003) "La educación escolar en las sociedades multiculturales" En: Martínez Bonafé, J (coord) *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, Graó.