

Educación Física Escolar inclusiva en el Nivel Secundario

Mg. Cecilia Corbellini. I.S.F.D.yT. N°31 cecicorbellini@yahoo.com.ar

Prof. Enrique F. Ferrario. I.S.F.D.yT. N° 68 enriqueferrario@yahoo.com.ar

Resumen

La Educación Física en la escuela secundaria no sólo produce diferencias entre los géneros masculino y femenino, sino que a la vez estas generan desigualdades, e instalan un posicionamiento asimétrico a favor de los varones. Lo femenino se asocia a lo pasivo, en contraposición a lo activo, expresada por lo masculino. El Diseño Curricular en Educación Física –currículum explícito– menciona, entre muchos contenidos a enseñar, uno significativo, para el desarrollo de las distintas prácticas gimnásticas, lúdicas, deportivas, atléticas y en contacto con la naturaleza, que se enuncia como “la organización y desarrollo de actividades motrices compartidas con cuidado y respeto corporal entre los géneros y atención a la diversidad” (DGCE S3A, 2008, p. 45) sin embargo observamos que este contenido no está presente en las prácticas cotidianas. Por el contrario, aparece el llamado currículum oculto: el docente que enseña contenidos de acuerdo a sus saberes, su trayectoria, su posicionamiento ideológico; parafraseando a Bourdieu (1980) el/la Profesor/a realiza su enseñanza desde su *habitus*, y simultáneamente contribuye a la constitución del *habitus* de sus alumnos, sin incorporar las actualizaciones de los contenidos curriculares. Desde este discurso, el *habitus* del docente está presente en las clases considerando al adolescente desde el dualismo cartesiano.

Palabras claves: Escuela - Género - Coeducación - Inclusión

Desarrollo

La Educación Física y el deporte, con su impronta selectiva y competitiva, aún vigentes en la Educación Física Escolar, siguen siendo uno de los pilares de la dominación androcéntrica en nuestra sociedad, que no escapa a los estereotipos de género¹; estos

¹ “Se entiende por estereotipia de género la generalización que hacemos sobre una persona por el hecho de ser hombre o mujer. Los estereotipos actúan a modo de mecanismos invisibles, automáticos e inconscientes que rigen, internamente, las actividades humanas en general y por tanto también las deportivas” (Colás-Bravo y Rodríguez, 2013, p. 80).

generan diferencias implícitas. No diferencias ligadas a un necesario reconocimiento, sino por el contrario a las desigualdades que imponen jerarquías e instalan un posicionamiento asimétrico entre varones y mujeres. Se pone así en evidencia la parcialidad de una visión de la educación que, aunque denominada neutra y universal, en realidad, tiene rostro, forma y origen masculino, y que ha elevado lo masculino a la categoría de universal.

¿Cuál es el lugar de la Educación Física actual en esta problemática?, ¿Qué interpretamos los profesores de un Diseño Curricular que aborda la perspectiva relacional y que posiciona a la conciencia corporal, a la grupalidad y a la formación de ciudadanía como contenido? ¿Quién es el otro corporal de esa grupalidad si ser del grupo es introducirse y formar parte de una cultura que sostiene modos de relacionarse validados y preconstituidos? Reconocer al otro en la clase de Educación Física demanda dejar de percibirlo como objeto reproductor de motricidades hegemónicas para reconocer a un otro que interpela la propia acción, imprimiéndole sentidos extraños e imprevistos. El encuentro y diálogo corporal fundan, en esta habilitación compartida, nuevos imaginarios² potenciadores de una nueva motricidad.

La enseñanza de la Educación Física reflexiva, posicionada en perspectiva de género, permite desencializar –en el sentido de explicitar, o indagar– las formas de ser varón y de ser mujer y muestra los diferentes modelos que aprendemos socialmente; nos permite cuestionarlos, historizarlos y al final de cuenta, reinventarlos.

La Provincia de Buenos Aires determinó a finales de 2013 que las clases de Educación Física deben desarrollarse “por sección pura”, esto es, que “la conformación del grupo de clase será por sección favoreciendo la grupalidad, la integración de género y la atención a la diversidad” (DGCyE, Resolución conjunta 2476/13).

Esta Resolución marcó un hito histórico en los modos de dar clases en muchas escuelas, permitiendo nuevas construcciones relacionales. En primer término, habilitó la coeducación corporal en la alteridad de género, atropellando reglas sociales imperantes y permitiendo, imprevistamente el encuentro, roce, mirada, acción y resolución con otros impensados.

Los adultos docentes (directores, Inspectores, profesores) somos los primeros interpelados en las otredades motrices que construimos y reproducimos con nuestra

² Tomamos el concepto de imaginario de Napoleón Murcia Peña “el imaginario es esa dimensión que se sale de la lógica de la razón y que nos impulsa a ser sujetos creadores y creativos” (2009, p.40).

enseñanza: al extremo de que en nuestro Distrito y otros de la Provincia, se improvisaron rápidamente focos de resistencia a la Resolución mencionada. Hacemos referencia a discursos sostenidos por colectivos docentes, por ejemplo, en el nombre de la “libertad de enseñar y en contra de la imposición de modos contruidos por imaginarios externos e impuestos” en una defensa de la enseñanza de la Educación Física separada para mujeres y varones ante la sanción de la Resolución previamente referida.

La implementación gradual del cambio ha seguido diferentes caminos. Observamos que las clases y la enseñanza en la diversidad han construido una Educación Física distinta en la que la comunicación ha multiplicado su protagonismo: el otro de las acciones no está previsto, ni dado, ni debe adecuarse a un modelo. Merece consideración y me interpela en mis condiciones y saberes para interactuar.

En este sentido, las clases resultan más variadas en propuestas, considerando intereses y saberes de todos. Resulta frecuente observar prácticas de gimnasia y de juego combinadas con algún juego deportivo dentro de la misma clase y los deportes menos habituales del ámbito escolar tanto como los denominados deportes alternativos forman parte de la planificación, aunque prevalezcan el fútbol, vóley y hándbol de siempre.

Nosotros, los autores del presente trabajo,³ observamos por un lado, que un determinado porcentaje de clases continúan desarrollándose segregando varones por un lado y mujeres por otro, no implementando la Resolución 2476, división que subsiste sobre prejuicio de género. Prejuicio que se sustenta en una normativa de hace 26 años, que ya fue derogada (la Resolución 12.331/93).

La escuela –junto a otras instituciones sociales– disciplinan los cuerpos, esta división aparece como marco regulador de las prácticas corporales. Profesores como estudiantes explican las diferencias no desde la subjetividad sino refiriéndose a las características biológicas.

Por otro lado, en observaciones de algunas clases, que se realizan por sección (grupo mixto), se reconoce la Resolución desde la organización administrativa legal, como parte de lo que emana la normativa –conformación del grupo clase por sección, y la organización horaria– pero no respondiendo a los criterios pedagógicos que señala la

³ Desarrollamos nuestra tarea, Cecilia Corbellini como Supervisora en el Distrito de Necochea, con Extensión a Lobería, y Enrique Ferrario como Capacitador de la Dirección de Formación Continua, Área Educación Física, por lo que la observación de clases y la evaluación de la enseñanza forman parte de nuestra tarea habitual.

misma; persisten los estereotipos de género que muestran la existencia de una clara asimetría en la asignación de rasgos destacados en los varones que sobresalen tanto con su presencia, como sus oportunidades de participación y aprendizaje.

Ejemplo de esta consideración son clases en que “los alumnos eligen”⁴ la práctica motriz a realizar: fútbol, o hándbol, o básquet... y la lógica de la clase: “se dividen en equipos y juegan por turnos”, con escasas intervenciones docentes dirigidas a la construcción relacional. En estas situaciones reproducen relaciones asimétricas preconstruidas y no las problematizan. Las chicas (o los otros no reconocidos como parte del juego) reciben la pelota cuando los dominantes se la pasan (los habilitan a participar). Una vez más, las valoraciones del docente se manifiestan en el posicionamiento “neutral”, favoreciendo comportamientos “naturales” o “reproducciones de sistemas de género en las relaciones corporales”. Las visiones que predominan en éstas instituciones, según Beer “tienden a menospreciar lo femenino sobre lo masculino” (2008, p. 150).

Desde uno u otro discurso, quienes continúan con sus clases separadas por sexo o aquellos que sólo administrativamente responden a la normativa –juntan mujeres y varones para el dictado de clases–, las prácticas corporales deportivas escolares han sido históricamente ámbito de dominación masculina, tradicionalmente reservados para un único colectivo, los varones que cumplen con los estereotipos de lo que Connell (1987) denominó masculinidad hegemónica; esa masculinidad hegemónica que resalta el dominio del hombre sobre la mujer, edificando una feminidad subordinada a la anterior. El grado de inferioridad que se le adjudica al cuerpo de la mujer, comparándolo con el hombre, está presente en el discurso pedagógico y en la subjetividad femenina. Scharagrodsky expresa: “una de las características centrales de la Educación Física es que se constituyó binariamente contribuyendo a modelar separadamente a las mujeres y a los varones. Pero fueron estos últimos la prioridad de esta disciplina” (2006, p.111).

Los estereotipos determinan actitudes, comportamientos y creencias, estableciendo diferencias entre ambos géneros, resaltando la aptitud (mayor fuerza, mayor resistencia, mayor despliegue físico) y actitud de los varones (más activos, más interesados) en detrimento de las mujeres (más pasivas, más desinteresadas, más frágiles), afectando el

⁴ El encomillado refiere a la frase habitual mediante la cual algunos docentes ilustran el supuesto de que son los alumnos quienes eligen las mismas prácticas de forma reiterada, validando propuestas sin considerar el principio de la enseñanza de “variabilidad de la práctica” prescripto en el diseño Curricular y omitiendo la propia responsabilidad en la planificación y conducción de la clase.

funcionamiento de la clase, por lo que se desprende que muchos docentes del área, aún continúan sosteniendo un discurso médico, biologista, sexista en el que históricamente han instalado las prácticas de enseñanza de la Educación Física Escolar. Consideramos, incluso, que persisten confusiones en relación a los contenidos de enseñanza y que las mismas se legitiman en diferentes niveles de gestión del curriculum. Claro ejemplo de esta afirmación resultan algunos encuentros que proponen los Proyectos Distritales o Provinciales de Educación Física o deporte escolar en relación a los saberes que estimula, las interacciones que propone y el prestigio que reconocen. Especialmente paradigmático resulta el ejemplo de los Torneos Bonaerenses en las categorías escolares que separan para la competencia varones por un lado y mujeres por el otro; como así también sucede con los Torneos y/o encuentros interescolares que, con improntas Distritales diversas, donde perdura la separación binaria, continúan desarrollándose en todas las Regiones Educativas de la Provincia.

Consideramos que una estructura de torneo en que las escuelas (con realidades contextuales y condiciones para la enseñanza desiguales) rivalizan entre sí en función de ser campeonas distritales –Con el poder simbólico que el prestigio profesional y social otorga a los campeones–, resulta legitimadora de procesos de enseñanza similares a entrenamientos deportivos tanto como de acciones de “selección” (en oposición a “inclusión y/o diversidad”) de los equipos que representan al colectivo de los alumnos.

Nos preguntamos, frente a la puesta en escena de las clases que observamos, si por un lado el currículo oculto influye en docentes y estudiantes tanto o más que el currículo oficial, y por otro lado, si se siguen reproduciendo clases sustentadas en una concepción disciplinar basada en el paradigma biológico mecanicista, aquel que aspiraba a preparar y entrenar los cuerpos con el objeto de valorizar el entrenamiento, la competencia y los logros deportivos. Ese discurso desde sus orígenes ha desarrollado *otredades* tal como las calificó Scharagrodsky (2013, p. 167), que se construyeron para autoafirmar a la masculinidad tradicional y hegemónica, negativizando sus opuestos.

Nos parece oportuno recuperar el concepto que este autor señala como “lógica de la mismidad”, que corrobora la regulación e imposición de un tipo de masculinidad hegemónica y heterosexual, en la que “este varón” es el prototipo del ser humano, completo y perfecto, mientras que “el otro varón” afeminado, débil, maricón, es el

impostor. En el mismo sentido, considera a la mujer como su necesario opuesto: incompleta y deficiente.

Actualmente en el marco del trabajo de campo, en las entrevistas concretadas en docentes y alumnos, buscamos rescatar algunos elementos presentes en las propuestas que permiten participación equitativa, acceso democrático y construcción diversa entre todos los integrantes del grupo. Lo que destacan es el compromiso de aquellos para llevarlas a cabo, como lo indican, por ejemplo, una Profesora y su grupo de alumnas y alumnos de quinto año,⁵ que en su relato destacan como significativa: la interacción grupal; la ayuda mutua; la resolución de problemas en forma compartida; el respeto a partir de las diferencias. Recuperan estas características de la clase mixta como ventajas en el desarrollo de clases por sección, en contraposición a posibles desventajas que ocurren en la dinámica de los deportes relacionadas con las características biológicas de cada género. En el relato de los alumnos escuchamos consideraciones referidas a las diferencias subjetivas entre ambos géneros, valorando en la reseña el logro de construir acuerdos grupales, aceptando y comprendiendo las diversidades, favoreciendo la inclusión y el aprendizaje de los contenidos del área.

Discusión

De los estudios de campo y las entrevistas mantenidas con los docentes y alumnos que sostienen las prácticas antiguas en las clases de educación física –esto es, la práctica escolar deportiva- recreativa con la separación por sexo o simplemente “juntarlos” para cumplir con la normativa vigente, pero en la práctica sin modificar el contenido– en el relato de estos docentes y alumnos se desprende que prevalece la perspectiva biológica, la masculinidad hegemónica y misógina. En dicho relato sobresalen –como hemos señalado en el transcurso del trabajo– las diferencias físicas, el temperamento, la dedicación, y el entusiasmo en los varones, en desmedro de las mujeres, señaladas por su desinterés, su pasividad, y su despreocupación por las clases.

Al leer las clases desde ese paradigma, un grupo de Profesores sostienen que la Educación Física se “desvaloriza”, “pierde la esencia de la competencia, del entrenamiento, del esfuerzo”, de las ganas, “igual para abajo”. Que en esas clases las mujeres no se implican en las actividades, y que rechazan las que involucran un determinado esfuerzo. Sostienen

⁵ Colegio Carpe Diem. (Año 2018). Necochea-Provincia de Buenos Aires-Argentina.

que las mujeres no están física, emocional y cognitivamente preparadas para compartir y competir con el grupo de varones.

Afortunadamente, por otro lado, Profesores que promueven, destacan y desarrollan sus clases desde la Resolución 2476; son los docentes de hoy y los que se seguirán sumando en el devenir de la Educación Física. Ellos son quienes de-construirán y re-construirán nuevas prácticas y discursos, plantearán nuevas miradas, se convertirán en “agentes de cambio”, que apuesten: a la coeducación –a la igualdad de oportunidades sin importar el género–, a trabajar en y con la diferencia, a brindar nuevas posibilidades, donde esté presente el cuerpo, la corporeidad en todas sus dimensiones y la perspectiva de género para propiciar aprendizajes compartidos entre varones y mujeres.

Conclusiones

Sabemos que todavía hay mucho camino por recorrer, sabemos que debemos seguir luchando contra la postura androcéntrica y patriarcal que perdura, sabemos que tenemos que revertir la preponderancia que aún hoy tiene el discurso médico en las clases, que debemos reflexionar sobre el lugar de los varones y las mujeres en determinadas prácticas gimnásticas y deportivas, como también hay que revisar los acuerdos y el porqué de los desacuerdos que se producen a nivel docentes y que también repercuten en los alumnos. La complejidad que se exterioriza en cada escenario, nos interpela como docentes, con nuestra trayectoria, y posicionamiento político y filosófico, para que podamos cambiar y conferir nuevos sentidos y significados a las prácticas corporales.

Consideramos que esta nueva Educación Física Escolar es incipiente y presenta una cuota de imprevisibilidad en los procesos. Demanda estrategias de enseñanza que favorezcan la expresión y comunicación y procesos de planificación que puedan resignificarse en cada etapa. Los contenidos de mayor hegemonía, como por ejemplo el deporte, necesitan pensarse en su construcción y en juegos que involucren plenamente al grupo como tal, superando la segregación por género. Las Actividades en la Naturaleza y campamentiles resultan, así mismo favorecedoras del aprendizaje colectivo, por su potencial relacional. Pretendemos como Profesores de Educación Física que todos los docentes que nos desempeñamos en el Sistema Educativo “nos propongamos construir una Educación Física relacional, del encuentro entre géneros, de cuerpos que dejan de ser solamente

biológicos para ser sujetos, avanzar hacia modos de enseñanza en el que se incluyan a todos, y enriquecidas en la diversidad corporal y motriz”.

Referencias bibliográficas

Aisenstein, Á. y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, Género y Pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

Beer, D. (2008). Capítulo 6: Visiones y discursos en la Educación Física de la Educación Primario. En G. Morgade y G. Alonso (Comp.), (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Connell, R. (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford: Stanford University Press.

Colas-Bravo P. & Rodríguez, C. (2013). Capítulo 4: la visión masculina de la identidad corporal de la mujer atleta. Una explicación desde la perspectiva de género. En E. Anderson y otros. *Género, masculinidades y diversidad: la educación física más allá de la lucha feminista. Bloque 1. Masculinidad y homosexualidad: temas transversales*. Buenos Aires: Editorial Octaedro.

Dirección General de Cultura y Educación. Diseño Curricular de Nivel Secundario (2008-2009-2010-2011). Área Educación Física.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución 2476/2013.

Lomas, C. (2013). Capítulo 1: La coeducación de la masculinidad y el aprendizaje de la equidad. En E. Anderson y otros. *Género, masculinidades y diversidad: la educación física más allá de la lucha feminista. Bloque 1. Masculinidad y homosexualidad: temas transversales*. Buenos Aires: Editorial Octaedro.

Murcia Peña, N. (2009). Capítulo 2. En L. Martínez Álvarez y R. Gómez (Coord.). *La Educación Física y el Deporte en edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*. Miño y Dávila Editores.

Scharagrodsky, P. (2013). Capítulo 7: Masculinidades en movimiento en las clases de Educación Física argentinas, o acerca de cómo no quedar en “off side”. En E. Anderson y otros (Ed.). *Género, masculinidades y diversidad: la educación física más allá de la*

lucha feminista. Bloque II Educación física y masculinidad: estudios en contextos nacionales. Buenos Aires: Editorial OCTAEDRO.

Scharagrodsky, P. (Coord.). (2016). *Mujeres en movimiento: Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870 – 1980.* Buenos Aires: Prometeo libros.