

El Género en la mira en los contextos de vulnerabilidad y la clase de Educación Física.

Mónica Ghe.

UNLP

monigheroig@gmail.com

Evangelina Montero Labat.

UNLP

evamonterol@hotmail.com

Emmanuel Hirsch

UNLP

memohirsch@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se encuentra enmarcado en los resultados del proyecto de investigación denominado “Creencias, disposiciones y proceso de aprendizaje en la clase de Educación Física en contextos de pobreza”¹. Dicha investigación tiene la intención de comprender el significado de las prácticas de enseñanza de la Educación Física escolar. En el análisis efectuado de las clases, confluyen intervenciones didácticas que contribuyen a naturalizar la discriminación entre los géneros y a reforzar un modelo social en el que las categorías de lo femenino y lo masculino aparecen como opuestas y predeterminadas. Creemos que la Educación Física puede tener otro lugar en la escuela promoviendo relaciones de género basadas en los derechos de la ciudadanía. Para ello resulta imprescindible pensar intervenciones en las que enseñemos el ejercicio de estos derechos.

Abordamos en esta presentación algunas conclusiones referidas a consideraciones didácticas que propicien prácticas de enseñanza de la Educación Física pensadas desde una *perspectiva de género* en contextos desfavorables.

¹ Equipo de investigación dirigido por Raúl Gómez e integrado por Jorge Saraví, Leandro Gronchi, Emmanuel Hirsch, Evangelina Montero Labat, Martin Scarnatto, Mónica Ghe, Julieta Rimoldi, y Cecilia Nieto.

Palabras Clave: género, educación física, diseño curricular, corporeidad.

La perspectiva de género

La perspectiva de género constituye un enfoque que cuestiona la naturaleza biológica de lo masculino y lo femenino y que atribuye a dichas condiciones el carácter de socio-cultural. Siguiendo esta línea, en cada época y lugar se han ido construyendo ideas y representaciones sobre los comportamientos, los valores y las actitudes que se esperan de los/as niños o niñas. Como señala Gómez (2009:331). En el proceso de socialización los/as niños y niñas aprenden los roles correspondientes a la condición de masculino o femenino, las pautas y normas del mundo social al que pertenecen. La escuela junto a otras instituciones y agentes como la familia, los medios de comunicación social, los espacios de educación no formal, entre otros, legitiman y convalidan aquello que está permitido o prohibido, estableciendo un orden en el que las relaciones de género se van inscribiendo. Socialización en un sentido que supera la mera recepción de mandatos sociales. Mediante este proceso se van internalizando, es decir aprehendiendo e interpretando un conjunto de significados y valores que comparten los miembros de una sociedad. La socialización primaria convierte a la persona en miembro de la sociedad en que vive y constituye la estructura básica para la socialización posterior. Se trata no solo de un aprendizaje cognoscitivo sino también afectivo. La socialización secundaria consiste en la internalización de submundos, basados fundamentalmente en las instituciones.

“Así, en los procesos de constitución de la identidad personal, a menudo los niños aprenden representaciones estereotipadas de los roles masculino y femenino, esto es producto de los efectos de la categorización de género, que cualquiera sea su contenido, son extremadamente duraderos, pues, al ser transmitidos por la educación y el entorno familiar, se perpetúan en todo un conjunto de mensajes y códigos que explícita o implícitamente inciden en mayor o en menor medida en la

vida cotidiana del sujeto.” (Benlloch. Campos, 2000) En Gómez. Álvarez (2009: 325)

Siguiendo a Susana Gamba (2008: 03) asumir una perspectiva de género significa analizar las relaciones de género como relaciones de poder que se han ido construyendo social e históricamente y que integran el entramado social con otras relaciones sociales como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión. Posicionarse en esta perspectiva supone, entonces, la revisión de las prácticas institucionales, el cuestionamiento de la desigualdad, la visibilización de tensiones y conflictos vinculados con las relaciones de género y la construcción colectiva de nuevas experiencias, entre otras cuestiones, en las que las diferencias sean parte constitutiva y en las que se superen prácticas de discriminación, de silenciamiento y de tolerancia frente a lo diferente.

Género en el Diseño Curricular para la Educación Primaria

La cuestión de género es incorporada en la propuesta educativa de la Provincia de Buenos Aires de manera formal a través de la definición de prescripciones y orientaciones didácticas para su abordaje en las instituciones educativas. Encontramos proposiciones relativas al género y a la sexualidad en el Marco general de Política Curricular y en cada uno de los diseños curriculares establecidos para los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

En el Marco General de Política Curricular de la provincia de Buenos Aires se caracteriza a los/as alumnos/as como sujetos sociales complejos. Entre los aspectos que integran esta complejidad se destacan el género y la sexualidad. Es pertinente aclarar que “El término sujeto contiene en sí mismo la noción de relación, de estar unido a -sujeto a – una psiquis, un lenguaje, una sociedad, una cultura, una historia, un ambiente y a otros sujetos. Sujeción que no ha de entenderse como determinación, sino como condición de identidad” (DGCYE, 2008: 20)

El concepto de género es abordado como construcción cultural e histórica. Al respecto se lo define como *“Instituciones sociales que se construyen cultural e*

históricamente y que proveen de atributos y significaciones a lo masculino y femenino” (DGCYE, 2008: 10-12) es decir que las características y roles que definen el “ser varón y “el “ser mujer” constituyen expectativas sociales contextual e históricamente definidas. Son presentados muchas veces como modelos únicos y naturales. En este sentido se expresa en el marco de Política Curricular: “Resulta fundamental reflexionar sobre el carácter cultural de estos supuestos a fin de poner en cuestión los estereotipos de género, que hacen creer, por ejemplo, que las niñas necesariamente son sensibles y prolijas en contraposición a los niños, fuertes y dinámicos” (DGCYE, 2008: 9-11). Como se ha expresado, las formas de vivir la sexualidad constituyen experiencias personales que involucran pensamientos, valores, actitudes y creencias que se vinculan con las expectativas sociales acerca de cómo deberían actuar varones y mujeres. Todos los sujetos tienen derecho a disfrutar de su sexualidad siendo respetados en sus singularidades.

En el Diseño Curricular del nivel primario la Educación Física, es definida como área curricular que incide en la constitución de la identidad de los niños y niñas al impactar en su corporeidad. “La corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, sentir, comunicar y querer, y se pone en juego en la conquista de la disponibilidad corporal y motriz [...]” (DGCYE, DC Primaria, 2008: 10-12)

En este proceso de construcción de identidad y a través de la puesta en juego de su corporeidad y motricidad los/as niños/as y los/as jóvenes van apropiándose de una forma de ser, de pensar y de estar en el mundo. Concebir la disciplina de esta manera significa posicionarse en una concepción que pretende una forma de actuación pedagógica que va más allá del hacer corporal, una intervención que se orientará a que los/las niñas y los/as jóvenes construyan saberes, haceres y valores sobre su corporeidad y motricidad.

De acuerdo al análisis presentado, observamos que la temática del género se plantea como una perspectiva que atraviesa toda la enseñanza y que resulta imprescindible re-pensarla y revisarla con el propósito de evitar la reproducción de desigualdades y de planificar mediaciones pedagógicas que pongan en cuestión

situaciones en las que se etiquetan o estigmatizan modos diferentes del ser varón y mujer.

“El deporte se asociaba a atributos de la virilidad tales como el de ser activo, el desafío y el riesgo, la agresividad o la fortaleza, puestos de manifiesto generalmente en espacios públicos (i.e.), con lo cual el mundo exterior aparecía como un reducto asignado socialmente al varón. En tanto que los atributos de pasividad y sumisión, dulzura, belleza, danza, estaban asociados a las manifestaciones de la mujer, tradicionalmente emparentada con habilidades para el desempeño en el hogar (reducto del espacio interior - i.e. - , el mundo de dentro de la casa), más que con su desenvolvimiento en el campo de juego.”

(Gómez – Álvarez, 2009: 327)

Observación y Análisis de las prácticas en Educación Física desde una perspectiva de género en el ámbito de la investigación

En este apartado abordaremos desde la perspectiva de género las prácticas de enseñanza de la Educación Física en el ámbito escolar. Para ello analizaremos algunas variables como la propuesta curricular del área en el nivel, las estrategias didácticas puestas en juego por el/la docente en las clases y las formas de intervención vinculadas con los géneros. Elementos como el lenguaje oral y corporal, las actitudes, los modos de relación que se proponen, las tareas y las organizaciones sociales que se desarrollan, constituyen puntos de consideración y objetos de interés para nuestro trabajo.

La escuela tiene un papel central en la construcción de imágenes y valores referidos a lo que supuestamente correspondería a lo “masculino” y lo “femenino”, a veces reproduciendo y otras creando espacios para la resignificación y transformación de los preceptos sociales. En las diversas decisiones que toma el/la docente, se transmiten mensajes referidos al género, no solo en lo que se dice o hace, sino también en aquello que no se hace. Nos referimos en este caso,

a la dimensión del curriculum oculto, es decir a aquello que se aprende sin que exista una intencionalidad explícita. Es decir que por acción u omisión la educación formal colabora con la creación de marcos de interpretación sobre la condición de las masculinidades y femineidades.

Situación 1: El Profesor le propone a las niñas jugar con los aros y a los niños jugar al fútbol. Algunos niños manifiestan su desinterés para el juego propuesto por el docente y su deseo de jugar con las niñas y con los aros. La Profesora explica a los alumnos que los niños jugarán al fútbol y que las niñas jugarán con los aros.

En esta situación observamos que la selección de la tarea es realizada por el Profesor con un criterio de juego selectivo según su sexualidad y que a pesar del interés manifestado por los niños/as la propuesta no es modificada.

Situación 2: Todos los niños y niñas se muestran dispuestos y motivados por esta primera actividad, que comienza con una fila de mujeres y otra de varones y en la que la consigna es transitar el recorrido de ida y vuelta picando una pelota mediana, similar a un dribling de traslación en básquetbol.

A lo largo de las clases, la división mujeres y varones como criterio para organizar las actividades se hace regular; habitualmente la formación de los grupos se realiza sin considerar el equipo mixto.

Situación 3: finalizada la clase la Profesora organiza a los niños en dos “trenes”, uno de varones y otro de mujeres para regresar al salón.

En los casos presentados resulta recurrente el agrupamiento de alumnos según su sexo en forma separada, lo que propicia la instalación de un formato en la organización de la clase que determina un orden aparentemente inmodificable y que al mismo tiempo atenta contra la construcción de la grupalidad².

² La grupalidad es definida como la posibilidad que tiene un grupo de alumnos/as de conformarse como grupo de clase, con fuerte cohesión e integración entre sus miembros y adhesión a metas comunes.

Según Gómez (2009: 337): “Cuando se forman para la clase, evitara la disposición cuartelaria de varones por un lado y mujeres por otro, disposición que nace con la institución escolar con la clara intención de evitar cualquier tipo de mixtura.”

Bigler y otros (1997: 270) señalan que cuando la organización grupal esta asociada a un criterio estable como el sexo, podría facilitar el desarrollo de prejuicios y de actos de discriminación entre los grupos. En los actos en los que se clasifica a los/as alumnos/as, se prescribe la división entre niños y niñas como dos grupos opuestos, se instala un proceso de comparación social y de valoración diferencial. Mediante las distinciones que se realizan sobre los comportamientos de los niños y de las niñas, las valoraciones que se efectúan, las prohibiciones o los permisos que se posibiliten, se construyen significados de cómo ser “varón” o “mujer”. Marina Tomasini (2008: 93) expresa que la categorización sexual alude al conjunto variado de actos por medio de los cuales los sujetos son incluidos en categorías de género (niñas, niños, femenino, masculino), como acto institucional tiene implicancias en términos de socialización escolar como proceso de generización. En este proceso destaca tres aspectos: el de inducir a los individuos a integrar una categoría sexual, la separación y oposición de un conjunto respecto del otro y la emisión de un juicio de valor sobre el propio comportamiento tomando como criterio de referencia el colectivo de referencia.

Situación 4: el profesor propone hacer una ronda, los niños corren y comienzan a hacer la ronda, se empujan, se tiran de las manos, las niñas no les quieren dar la mano a los varones, dicen que son brutos, que aprietan mucho. El Profesor interviene ordenando la conformación de la ronda.

No se registran situaciones de reflexión y/o análisis sobre los conflictos de la clase. La intervención didáctica en la que se resuelve el problema ordenando una forma de agrupamiento limita las posibilidades de recuperar lo sucedido y avanzar en la construcción de relaciones basadas en el respeto y la igualdad.

El diálogo, el análisis y la reflexión sobre lo que acontece en la clase constituyen modalidades de intervención insoslayables si pensamos en la construcción de

relaciones igualitarias. El/la niño/niña necesitan de un contexto en el que además de ser valorados y reconocidos, se sientan contenidos y no juzgados.

Situación 5: El profesor divide el patio en dos canchas para jugar al matasapo en una juegan las niñas y en otra los niños. El Profesor circula por el patio realizando correcciones y resolviendo conflictos según las necesidades.

En el caso de clases mixtas, en las que se integran varones y mujeres, en general en las observaciones realizadas, no se presentan propuestas en las que se promueva una co-educación (Moreno, 1993:70), entendiendo a ésta como un esfuerzo por eliminar desigualdades, incorporando los saberes, valores, actitudes y capacidades femeninas y masculinas por igual.

En los registros se observa que si bien se comparte un espacio común para los/as alumnos/as no hay intervenciones que se orientan a desarrollar las capacidades de unos con otros.

En muchos de los casos en lugar de promover un escenario de igualdad se refuerzan las jerarquías de los varones sobre las niñas o se legitiman las situaciones de desvalorización de la condición femenina. Por ejemplo en *situaciones en las que con el propósito de que en los juegos se integren niñas y niños se incorpora la regla que establece que antes de convertir el tanto la pelota la debe tocar una mujer*. La intervención orientada del docente a generar un mayor grado de participación de las niñas (a través de la incorporación de la regla descrita) pone de manifiesto la desigualdad en las condiciones de juego establecidas para uno u otro grupo.

En una propuesta co-educativa no basta con juntar a niños y niñas en un mismo espacio, sino en brindar desde las intervenciones las condiciones que resulten adecuadas para generar igualdad de oportunidades en el marco del respeto y la valoración del/a otro/a. En este sentido, Vázquez y Álvarez (1990: 118) establecen que *“la coeducación no resulta del hecho material de la educación conjunta de chicos y chicas, sino de promover la igualdad de trato entre ambos sexos”*.

Construir una escuela co-educativa requiere revisar el sistema de valores y actitudes que se transmiten, y repensar los contenidos educativos.

A lo largo del apartado hemos recuperado algunas escenas de las clases de educación física de las escuelas observadas en contextos de vulnerabilidad que permiten dar cuenta de cómo la palabra de los/as profesores/as, sus formas de intervención, las tareas propuestas, la selección de los contenidos, entre otros, pueden abrir o cerrar caminos hacia la construcción de relaciones igualitarias en materia de género.

Aportes para una didáctica de la Educación Física con perspectiva de género en contextos de vulnerabilidad

En las clases las formas que se usan para referirse a los niños/as, las prácticas que se proponen, los modos de organización social que se presentan, los contenidos curriculares que se seleccionan y los juicios que se explicitan sobre los comportamientos y actitudes, legitiman, refuerzan o invisibilizan miradas respecto de lo femenino o masculino.

En muchos de los registros de clases, la selección de los contenidos y las situaciones de enseñanza planteadas se realizaron utilizando como criterio de organización el “género”. Es claro que para algunos docentes ciertas prácticas son entendidas como “más adecuadas” para los varones, mientras que otras son consideradas “más adecuadas” para las mujeres. Creemos que resultaría conveniente que en el proceso de selección de contenidos y en la organización de situaciones de enseñanza se consideren aspectos tales como los intereses del grupo, sus disponibilidades, necesidades según el género y que se tenga, entre otros, como propósito el de garantizar la enseñanza en igualdad de condiciones.

Otra de las cuestiones relevadas que se reitera es que la organización de los alumnos en la clase se realiza a partir de la pertenencia al grupo de niñas o de niños. En este sentido sería recomendable que los docentes planifiquen intervenciones relacionadas con la construcción de grupalidad. Las mismas se orientarán a que los alumnos transiten por diferentes experiencias de organización

social que enriquezcan las interacciones sociales. Avanzar en el planteo de tareas en grupos heterogéneos en las que niños y niñas aprendan a relacionarse en torno a objetivos compartidos resultará enriquecedor.

En muchas ocasiones los niños tuvieron expresiones hacia las niñas referidas a la falta de habilidad, de fuerza y a las dificultades que se observaban a la hora de resolver las situaciones que se presentaron en los juegos motores. Ante las situaciones descritas no se registraron intervenciones del docente. A nuestro entender la no intervención del docente legitima o convalida las diferencias explicitadas por los niños en relación a las posibilidades motrices o lúdicas de las niñas. En estos contextos, el trabajo se presenta para las niñas-adolescentes como una meta importante para ayudar a sus familias y responsabilizarse de las tareas de sus hermanos menores. Así, en una de las observaciones durante el proyecto mencionado, se accidentó un niño en un juego y la profesora no llamo a su mamá sino a su hermana que cursaba unos años más. A pesar de que se toman medidas desde la escuela para facilitarles la trayectoria escolar, los aspectos vinculados al género, que se expresan con dureza en la vida cotidiana de las niñas-adolescentes no generan la necesaria construcción de otros espacios curriculares y extracurriculares para su abordaje (Redondo 2004:152)

A modo de conclusión

Asistimos en los últimos tiempos a grandes cambios políticos y legislativos que se sustentan en el ideal de construir una sociedad más respetuosa y justa en materia de género. Dan cuenta de esto los avances que se han producido en materia legislativa y en la política educativa. La sanción de la Ley de matrimonio igualitario, la Ley de identidad de género, y la Ley 26.842/12 sobre la trata de personas, las Convenciones y Tratados fundamentales de protección y respeto de los derechos humanos, entre ellas la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), entre otras. En el ámbito educativo podemos mencionar los Diseños Curriculares de los distintos niveles y modalidades, la implementación del Programa de Educación Sexual Integral (ESI).

Como también la Resolución 2476 del 2013 sobre “Organización de las clases de Educación Física en el Nivel Secundario” Dirección General de Cultura y Educación. No obstante, en este camino de ida y vuelta, podemos visualizar que a partir del estudio de las clases observadas queda un largo camino por transitar para construir una Educación Física que posibilite que las prácticas sean pensadas desde una perspectiva de género donde el contexto desfavorable está atravesado desde la falta de materiales, ropa inadecuada, discriminación, el trabajo esperando afuera de la escuela y en no pocos casos, la violencia.

Irrumpir sobre el orden que cotidianamente tienen las prácticas escolares, interpelar sobre lo que “acontece”, visitar las clases siguiendo a Nicastro Sandra (2006), nos ayudará a reflexionar sobre una Educación Física en la que la diversidad tenga lugar. *Revisitar* como una oportunidad de volver a mirar y de cuestionar o interpelar un orden existente que en muchas ocasiones suele petrificarse o naturalizarse.

Quienes estamos día a día en espacios educativos tenemos por delante, problematizar las relaciones de género desde las prácticas escolares y así contribuir al ejercicio de la autonomía, al respeto por las elecciones personales, a reducir la discriminación, a garantizar el ejercicio pleno de los derechos y a superar el modelo hegemónico en el que se establece la supremacía de lo masculino sobre lo femenino, modelo binario que todavía pareciera tener un lugar privilegiado en las prácticas escolares.

El desafío de los docentes en las escuelas de contextos más vulnerables puede implicar, desde la práctica educativa, no eludir la conflictividad de las múltiples situaciones supliéndolo con un discurso moralista, autoritario y prescriptivo, como históricamente se constituyó la Educación Física.

Deseamos que éste texto ayude a poder repensar las clases de Educación Física como espacios plurales en los que se favorezca el reconocimiento y respeto por la diversidad de género con acciones que garanticen que los sujetos puedan ejercer plenamente sus derechos sobre todo en las escuelas vulnerables.

Bibliografía:

- Álvarez, L.M y Gómez, R. (2009). La educación física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza. MIÑO Y DÁVILA, Argentina
- Badinter, E. (1993). XY *La identidad masculina*, EDIT. Alianza, Madrid.
- Connell R. W. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. Revista Nómadas (14). Departamento de Investigaciones. Universidad Central, Bogotá.
- DGCYE. (2008). Diseño Curricular para la Escuela Secundaria-Construcción de la ciudadanía, Ámbito de construcción de ciudadanía: Sexualidad y Género.
- DGCYE. (2008). Diseño Curricular para la Educación Primaria. Educación Física.
- Gamba, S. (2008). *¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?* en Diccionario de estudios de Género y Feminismos. Biblos. Argentina.
- Moreno, Monserrat. (1993). *Cómo se enseñan a ser niña el sexismo en la escuela*. ICARIA. Barcelona.
- Tomasini, M En Morgade, G y Alonso, G. (2008). Cuerpos y Sexualidades en la Escuela. (Pag.93) Paidós. Buenos Aires.
- Nicastro, S. (2006). *Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens. Argentina.
- Redondo, P. (2004). Escuelas y Pobreza, entre el desasosiego y la Obstinación. Paidós .Bs. As
- Vasquez, B. (1990.) *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid. Secretaría de Estado de Educación Ministerio de Educación y Ciencia/Dirección General de Renovación Pedagógica.