

## Reflexiones sobre prácticas escolares que interpelan sentidos tradicionales y estereotipadores

### **Autores:**

Gabriela Vilariño, vilarinogabriela@gmail.com

César Valero, cesarvalero@outlook.com

Sandra Solís, sandrasolismar@gmail.com

Maximiliano Campos, camposmaxii@hotmail.com

### **Pertenencia institucional:**

Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján

### **Resumen**

Con los estudiantes del Profesorado Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de Luján comenzamos a recuperar experiencias educativas y a analizarlas, ya que sostenemos que reflexionar de forma crítica sobre las experiencias educativas es una práctica altamente formativa, especialmente cuando hablamos de futuros docentes. Estas experiencias contienen elementos referidos al lugar del deporte como actividad única y de adiestramiento físico en la escuela y a prácticas vinculadas a las peores representaciones de lo que es una clase de educación física, teniendo una carga altamente negativa para los estudiantes.

En este trabajo presentaremos ejemplos –extraídos de los relatos de los estudiantes– de cómo, en clases de educación física, se reproducen modelos tradicionales sobre el lugar del docente y los estudiantes, se vacían las clases de contenido e intencionalidad pedagógica, se utilizan actividades físicas selectivas como castigo y se naturalizan prácticas de diferenciación estereotipada de los sexos.

Consideramos importante trabajar con estas experiencias como forma de reflexionar sobre ellas y analizarlas críticamente desde una perspectiva histórica y situada. Esto nos permitirá pensar las prácticas educativas como espacios formativos totales que superan el contenido disciplinar y nos interpelan desde una práctica política pedagógica comprometida.

### **Introducción**

Tomarse un tiempo para reflexionar sobre nuestras experiencias escolares de forma crítica no suele estar explicitado en los planes de estudio de la formación docente, pero consideramos

que hacerlo es una práctica altamente formativa. Como docentes de Teorías de la Educación y de la Educación Física<sup>1</sup>, asignatura del primer año del Profesorado Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de Luján, comenzamos a usar este tipo de reflexiones como herramientas de trabajo con los estudiantes.

En el relevamiento y análisis de las experiencias de los estudiantes (unos 600 al año), nos hemos encontrado con múltiples y variadas experiencias. En esta oportunidad compartiremos cuatro que se caracterizan por ser experiencias que contienen elementos referidos al lugar del deporte como actividad única y de adiestramiento físico en la escuela y a prácticas vinculadas a las peores representaciones de lo que es una clase de educación física, teniendo una carga altamente negativa para los estudiantes que nos contaron sus historias.

En este trabajo presentaremos cuatro ejemplos, extraídos de los relatos de los estudiantes. El primero de ellos nos habla de cómo se vacían las clases de educación física de contenido e intencionalidad pedagógica y se utiliza el deporte como "relleno". En el segundo ejemplo, se aborda el deporte como mono cultura que limita las prácticas en las clases de educación física al adiestramiento deportivo y cómo, cuando no se alcanzan los estándares, se utilizan actividades físicas selectivas como castigo. Seguidamente analizaremos una experiencia en la que se reproducen modelos tradicionales sobre el lugar del docente y los estudiantes, en la que el maltrato y la descalificación es el lenguaje de la autoridad. Por último, presentaremos un ejemplo en el que también prima el deporte como actividad que se utiliza, en este caso, para reproducir y naturalizar la diferenciación estereotipada de los sexos.

Consideramos que cualquier disciplina puede ser enseñada por gente que haga padecer a los estudiantes malas experiencias. Las experiencias negativas en las instituciones educativas es una realidad a la que estudiantes y docentes estamos expuestos cotidianamente. Reflexionar sobre ellas nos puede permitir comprenderlas y comprometernos con prácticas que ayuden a superarlas.

La preocupación por reflexionar sobre experiencias del campo de la educación física, no tiene que ver con las características del mismo, ya que esto no las condiciona a que sean inevitablemente negativas, pero sí que hay elementos que conforman este campo –que tienen que ver con su historia y los paradigmas que fueron conformándolo como disciplina escolar– que reproducen prácticas homogeneizadoras y disciplinadoras, seleccionadoras de "hábiles e

---

<sup>1</sup> Esta asignatura está a cargo de Andrea Graziano y el equipo está compuesto por Liliana Mosquera, Mariano Algava, Gabriela Bruzzese, Alberto Cucchiani, Mónica Zarabozo, Ramiro Gonzalez Gáinza y quienes realizamos esta ponencia.

inhábiles" y que naturalizan estereotipos machistas de género y vínculos de corte autoritario entre docente-alumno.

La clase de educación física suele ser un momento de ruptura con el espacio áulico, muchas veces esperado con ansias por los estudiantes. Por lo tanto, tiene una potencialidad para trabajar múltiples contenidos en los que el cuerpo y el movimiento son protagonistas. Reivindicando esta cualidad es que no podemos negar que hay que transformar muchas de las prácticas cotidianas escolares como las que aquí referenciamos.

### **El deporte como "relleno" de una educación física vacía**

Si bien este ejemplo que tomamos para analizar es uno entre tantos, no es difícil pensar que éste es un modelo que se repite y por eso resulta familiar para muchos docentes, alumnos y para cualquiera que haya transitado la escuela secundaria. Lo utilizaremos como disparador para hacer un esfuerzo por comprender un poco más el campo de la educación física y más específicamente qué es lo que pasa dentro de una clase en el nivel medio

Nicolás nos cuenta su experiencia, que ocurrió en un colegio parroquial, en las clases de educación física con los grupos divididos por género, en el cual el docente de los varones repite clase a clase el siguiente esquema:

1. correr tres vueltas a la cancha;
2. armar dos equipos para jugar al fútbol;
3. los que quedan fuera del partido siguen corriendo o arman alguna actividad libre.

Esto se realiza sin intervención docente. En el relato, Nicolás nos cuenta:

*El profesor llegaba y nos hacía formar para pasar lista; después nos mandaba a correr tres vueltas a la cancha, mientras él usaba el celular o tomaba mate. Yo nunca corrí las tres vueltas, sino que caminaba como la mayoría de mis compañeros, pero el docente ni nos miraba. Cuando terminábamos de correr le avisábamos y nos hacía elegir a dos alumnos, cinco jugadores cada uno, luego, los elegidos nos íbamos a jugar en una cancha. Los alumnos que no habían sido elegidos se dividían en dos grupos: uno jugaba a lo que quería y el otro corría.*

La experiencia de Nicolás nos invita a reflexionar sobre la educación física, sus objetivos, el rol docente, el deporte como elemento hegemónico dentro de la escuela y la naturalización de prácticas que dan forma a este campo.

La clase de educación física descrita se presenta, como tantas otras, monopolizada por el deporte como actividad central o única. Correr tres vueltas y armar dos equipos es el modelo que se repite día a día. Partiendo de este dato podríamos afirmar que las clases vividas por este estudiante pertenecen a la corriente físico-deportiva:

Es una educación física centrada en la adquisición de técnicas y modelos contrastados, ya sea por la ciencia, caso de la gimnástica, ya sea por el campeón deportivo, en el caso de los deportes [...] configurando así una verdadera corriente "biomotriz" que se orienta fundamentalmente al desarrollo de la condición biológica y a la búsqueda del rendimiento y de las eficiencias motrices, que se alcanzan sobre todo con el entrenamiento físico (Vázquez Gómez, 1989: 82).

Esta corriente que se apoya en el paradigma biomédico y construye su práctica a partir de dos contenidos centrales como la gimnasia y el deporte, tiene un gran desarrollo dentro de la Argentina. Ahora bien, sus métodos de aprendizaje basados en la demostración y la repetición, así como también sus objetivos de rendimiento y competición, que dejan afuera a los menos hábiles, están muy cuestionados dentro del campo de la educación física. No es el deporte o la gimnasia en sí mismos el problema, sino qué hace la educación física con ellos, es decir, si logra pedagogizar estas prácticas para que sean funcionales a los fines educativos.

La educación físico-deportiva resulta un modelo de instrucción centrado en la apropiación de técnicas de adiestramiento corporal definidas con arreglo a los principios "científicos" del entrenamiento físico y técnico, pero de muy dudoso valor educativo –aún para el desarrollo de la salud y la moral humanas con que se pretende justificar su consideración como disciplina escolar– por cuanto subordina los fines educativos al logro de una eficiencia motriz específica y se sustenta en el análisis de la práctica deportiva institucionalizada (Crisorio, 1995: 178).

Si bien esta corriente es cuestionada por diferentes autores y está en duda su legitimidad dentro de la escuela, creemos que en este caso que estamos analizando, el vacío de contenidos es evidente y no existe intención alguna de enseñar algo, más allá del qué y del cómo se enseña. Si entendemos a la educación física "como una actividad educativa, es decir, ligada a la enseñanza de movimientos vinculados con la consecución de objetivos significados por la cultura" (Crisorio, 1995: 187), afirmamos que en este caso estamos en presencia de otra cosa distinta a ella.

En lo narrado por Nicolás, podríamos decir que la clase de educación física no es una clase, ésta se reduce a un espacio para la práctica autónoma del deporte: los alumnos se agrupaban y jugaban al fútbol sin intervención del docente; y una llave de acceso a la competencia

intercolegial: los más hábiles competían en torneos con otros equipos. Esto último en el mejor de los casos, ya que sólo accedían a competir aquellos que se destacaban jugando al fútbol. El resto, los que no eran seleccionados por sus compañeros o el docente, quedaban afuera. Así nos lo cuenta Nicolás: *"El día en que nosotros competíamos, los demás alumnos no tenían educación física, sino que se les daba un trabajo práctico que tenían que entregar la próxima clase"*.

Sabemos que la ausencia de intencionalidad pedagógica dentro de las prácticas descritas no quiere decir que estos alumnos no hayan aprendido nada. Nicolás nos dice:

*Siempre los que desaprobaban, obviamente, eran los que no participaban de los "Bonaerenses", por más que asistían a las clases. [...] Los que competían en los "Bonaerenses" obviamente tenían el trimestre aprobado. [...] Obviamente los elegidos eran los más destacados en ese deporte... (Destacados nuestros).*

De esta manera, no sólo se acentúan las diferencias y desigualdades entre los estudiantes, sino que se naturalizan estas prácticas al punto de parecer una "obviedad", término que el propio Nicolás utiliza en su descripción. Entonces, este espacio de "deporte libre" para unos y de "alguna otra actividad" para otros; de competencia para los hábiles y trabajos prácticos para los inhábiles; y de aprobación según destrezas arbitrarias y adquiridas fuera del ámbito escolar, no es inocente, no es neutral. Está cargado de contenidos e ideología, contenidos que escapan a las prescripciones curriculares e ideología que reproduce las relaciones sociales dominantes.

Si bien no se puede negar que el deporte es protagonista de esta historia y de la mayor parte de las historias de los estudiantes, pensar y analizar este relato como una muestra más de la corriente físico-deportiva resulta por lo menos ingenuo. Decimos esto, y ponemos en duda si esta experiencia describe una educación física de esta corriente como la pensara Vázquez<sup>2</sup>, ya que carece de tantos elementos que se dificulta pensarla como una clase. Parece, más bien, un espacio dentro del ámbito educativo en que un grupo de alumnos se reúnen a jugar a la pelota (nótese que no decimos: jugar o aprender fútbol) y donde otros quedan excluidos.

Entendemos, como señala Bracht (1996) que "la 'verdadera Educación Física' es aquella que acontece concretamente, y no una entidad metafísica que estaría invernando en algún rincón a la espera de su descubrimiento" (p. 36). Desde este ángulo, en la experiencia de Nicolás, la "verdadera Educación Física" se presenta despojada de todos los elementos que la vinculan

---

<sup>2</sup> Benilde Vázquez hace un estudio sobre las diferentes corrientes de la educación física entre las que desarrolla la físico-deportiva en su libro *La Educación Física en la Educación Básica*.

con el campo educativo, para quedar sólo los aspectos deportivos y competitivos aislados de cualquier intencionalidad pedagógica. No hay intención de enseñar un deporte o de utilizar la competencia como medio. La mera presencia de estos elementos no convierten a este espacio en una clase. Este estado de vacío no hace más que naturalizar situaciones de exclusión, injusticia y desamparo. En este caso, el deporte sólo "hace bulto", ayuda a "rellenar" espacios y tiempos escolares, permite completar planillas de calificación y habilitar promociones. Esta falta de intención y sentido pedagógico, favorecen las dudas sobre la legitimidad del deporte dentro de la educación física y la inclusión de ésta dentro de la escuela.

Nicolás nos dice: *"Yo era feliz, siempre era elegido para jugar"*. Si bien reconoce que mientras él era beneficiado, otros eran excluidos. Resulta interesante preguntarse cuál es el efecto que tiene este ejercicio de reflexión que hace Nicolás sobre su futuro desempeño como docente. Para que haya un cambio y este futuro profesor no reproduzca los modelos de exclusión que cataloga como "obvios".

Reflexionar sobre las prácticas docentes es un paso que debe ser acompañado por reformas estructurales, educativas y sociales:

Operar cambios en la práctica pedagógica (en una perspectiva crítica) requiere una posición y una acción políticas que se contrapongan a la postura que la política socioeconómica y cultural dominante vienen imponiendo como única posibilidad de vida (organización social) (Bracht y Caparróz, 2009: 80).

Es sólo a partir de esta base, que la formación docente, los espacios de capacitación y las prescripciones curriculares, pueden dar forma a una educación física con sentido y socialmente valiosa.

### **La monocultura selectiva del deporte en el ámbito escolar**

En esta otra experiencia de educación física, se puede observar una vez más la enseñanza en torno a uno de los típicos deportes hegemónicos que se mantiene año tras año en la estructura de las clases de educación física, permaneciendo inalterables e incuestionables para la mayoría de los profesores. Su enseñanza se reduce a un conjunto de tareas o habilidades motrices aisladas del contexto de juego, claramente orientadas a la adquisición de las técnicas deportivas vinculadas al desarrollo del rendimiento. Según Devís Devís (1992)

Esta situación se debe a la influencia de dos características importantes de la profesión: El carácter conservador de la mayoría de los profesores de educación física, que muchas veces hace que la enseñanza de los juegos deportivos se aproxime más al entrenamiento que a la educación, reforzando la idea de que la función real de la asignatura es la de adiestrar en lugar de educar. Y la enorme influencia que ejercen las instituciones deportivas nacionales (p. 143).

Se privilegia así la selección y la selección y desarrollo técnico individual por sobre el sentido táctico, grupal y lúdico, nos lleva a pensar y a cuestionar la actitud del docente ya que "nunca pudo o quiso" diferenciar el deporte propiamente dicho (basado en una selección técnica y física) de los juegos sociomotrices para la escuela.

Micaela nos cuenta su experiencia en la que, desde el primer año de la secundaria y hasta finalizar, debía dedicar las clases de educación física al desarrollo de un deporte. Entre las opciones que le ofrecían se encontraba el softbol, que conocía y le gustaba, así que lo eligió. Pero sus clases, que iniciara con entusiasmo, se convirtieron en otra cosa:

*Los dos primeros años el profesor nos había asignado a cada una un puesto en el campo, y un equipo. Mi puesto era de pítcher y todas las clases lo único que hacía era lanzar y lanzar pelotas, no jugaba en ningún equipo en particular porque TODA la clase el profesor me dejaba en el mismo puesto (Destacado de Micaela).*

Este docente nunca realizó una traducción o modificación del deporte hacia los juegos deportivos para la escuela. Según Ángela Aisenstein (2008)

Esta traducción debe entender que si la escuela es el lugar de todos, en la que todos los alumnos y alumnas han de apropiarse de todos los aspectos de la cultura que el currículo sistematiza para ellos, y que si la buena enseñanza es la que permite a cada estudiante realizar todas las tareas necesarias para el aprendizaje, el juego deportivo y la competencia debe garantizar democráticamente que todos los alumnos logren en ese ámbito el máximo y mejor aprendizaje. Y que este tipo de experiencias de aprendizaje no han de ser administradas diferencialmente según el nivel de cada uno, por lo que las mayores posibilidades de competir, jugar, medirse consigo mismo y con los otros no deben quedar para los más dotados y las peores y menores posibilidades queden para aquellos que saben jugar o que juegan peor (p. 125).

Por el contrario, las prácticas que son narradas durante la experiencia de Micaela, hace que la educación física sea una verdadera selección física, ya que la alumna debía adecuarse y "disciplinarse" dentro de un puesto en particular, y si esto no sucedía como el docente lo

esperaba, se le "otorgaba" el "castigo" de realizar abdominales en el medio del juego y delante de todas sus compañeras. Nos cuenta Micaela:

*Cuando lo hacía mal [lanzar la pelota] el profesor me hacía hacer abdominales en el medio del juego y todas mis compañeras me miraban, las primeras veces que lo hizo no me llamo la atención o no me pareció algo que me sea significativo, con el paso de los meses ese "castigo" que sufría cada vez que me "equivocaba" por lanzar mal la pelota hizo que dejara de sentir ganas de ir a la clase de educación física (Destacados de Micaela).*

A través de estas técnicas de "disciplinamiento", en donde se utiliza "el premio y el castigo" se intenta buscar la homogeneidad de las personas, cuando en realidad es la heterogeneidad una de las virtudes que nos caracteriza como seres humanos. Dentro de este "juego de reglas técnicas" el docente es quien impone un "régimen de verdad", y a través de éste selecciona las características que va a considerar relevantes en el grupo, esto es una operación de simplificación ya que se omite toda complejidad de análisis.

En términos de Michael Foucault, quien tiene el poder es capaz de imponer un "régimen de verdad", o sea, de establecer las reglas del juego en una determinada área. Quien pone las reglas del juego (en este caso el docente) determina qué se premia y qué se denigra, y del mismo modo quiénes serán apreciados y quiénes serán "marginados" porque no satisfacen las reglas técnicas que son impuestas en la clase.

El tipo de experiencia que relata Micaela pone una vez más en evidencia la cooptación que realiza el deporte sobre la educación física en el ámbito escolar, en donde se presenta como una verdadera superestructura ideológica capaz de conformar nuestra conciencia y, con esto, nuestro comportamiento, a través de una selección física/técnica en donde "... el cuerpo constituye un verdadero objeto de interés, como en toda sociedad capitalista, el cuerpo queda prendido en el interior de poderes que le imponen acciones y obligaciones" (Pedraz, 2005. Citado en La Porta, 2014: 11).

El poder de estos modelos técnicos radica en que han logrado ocultar el carácter histórico que tiene cualquier producto cultural. Decir que algo es "histórico" significa decir que no siempre fue así y que, si fue construido de una manera "se podría haber construido en otro sentido", y que se puede "de-construir" y volver a hacer. Según Aisenstein (2008),

A partir del proceso de esencialización del deporte, que debe entenderse en clave higiénica y moral – el deporte nos hace sanos, nos hace unidos y nos hace buenos–. Se obturó la posibilidad de revisar permanentemente la relación entre esas ideas y las prácticas, es decir, entre el discurso y la realidad. Y condujo a la esencialización del deporte como contenido escolar, que no puede ser siquiera sometido a



la discusión, y a la construcción del mito sobre sus bondades esenciales, que lleva a pensar que con su sola presencia o práctica, el deporte enseña y educa (p. 126).

El deporte por su "peso" político y económico, conquistó la hegemonía en el ambiente escolar, produciendo una "monocultura deportiva" y no permitiendo o dificultando el acceso a los estudiantes a otras manifestaciones de la cultura corporal del movimiento.

Desde el punto de vista de esta experiencia, la educación física es sinónimo de deporte o de iniciación deportiva ya que, aunque los diseños curriculares fueron actualizados atravesando un cambio de paradigma, no pueden lograr "imponerse" por sobre la estructura ideológica de algunos docentes que se encuentran dentro de un paradigma biológico/deportivista. Los fundamentos de este paradigma son extraídos desde una perspectiva biológica y mecanicista, que no tienen en cuenta los conceptos de corporeidad y motricidad planteados por el diseño curricular.

Este paradigma biológico/mecanicista que promueve el "discurso y las prácticas de rendimiento" limita y dificulta la búsqueda por hacer de la educación física una disciplina científica, ya que este paradigma considera a la educación física desde una perspectiva sincrónica, de tiempo presente, de corte positivista, lo que conlleva a seguir siendo una disciplina subordinada, dependiente en particular de las ciencias biológicas y psicológicas.

Desde esta perspectiva, este tipo de "prácticas deportivas", dentro del ámbito escolar, reproduce los valores de la sociedad burguesa, actuando como un verdadero aparato ideológico, constituyendo así al mantenimiento de las mismas relaciones sociales, fomentando el "disciplinamiento" de los cuerpos y por lo tanto el comportamiento de sumisión a los patrones vigentes. Este tipo de prácticas, narradas en el relato de Micaela fomenta la selección y la discriminación, privilegiando a los "más aptos" de los "menos habilidosos". En términos de Valter Bracht (1996), se podría decir en este caso que "el niño que practica deporte respeta las reglas del juego capitalista" (p. 59).

Todo docente de educación física debiera preguntarse ¿a qué intereses sirven los profesionales que apoyan los deportes de competición en el ámbito escolar? Mantener estas prácticas es plantear contenidos que son sólo "retazos de la realidad", ya que el mundo no se termina en las paredes de un gimnasio o en el campo de deportes.

**Saber, o no saber, esa es la cuestión (al menos en la escuela)**

La experiencia de Malena, que abordaremos a continuación, nos plantea un "enfrentamiento" entre *el que sabe* y *el que no sabe*<sup>3</sup>. Mientras que *la que sabe* ostenta un lugar de poder, *las que no saben* quedan relegadas a un lugar pasivo. Pero cuando emerge un intento de abandonar la pasividad... se recibe como respuesta censura y maltrato. Nos preguntamos entonces, ¿qué sabe *la que sabe*?, ¿qué ignoran *las que no saben*?, ¿ignorán o les falta algo?, ¿qué tiene *la que sabe*?, ¿qué les falta a *las que no saben*? O, más bien, habría que iniciar con otra pregunta –y disculparán la cacofonía–, pero volviendo al título de este apartado, la cuestión es... ¿quién dice que *las que no saben* no saben?

Si repasamos la experiencia que nos relata Malena vemos que referencia un "encuentro" (o desencuentro) de los grupos de mujeres y de varones. Pero lo que suscita este encuentro/desencuentro no era una actividad conjunta para ambos grupos, sino un acontecimiento en el que *unos* están usando el lugar que les correspondía a las *otras*. Los varones y su profesor estaban "*ocupando*" la cancha que la docente del grupo de Malena pretendía usar. Esto generó un enojo en la profesora que fue evidente para las estudiantes, "*estaba muy molesta*", nos dice Malena. Esta situación inesperada se vuelve significativa y motiva que la estudiante reflexione sobre su experiencia.

La tragedia se desata. Lo que Malena nos narra muestra una cara cotidiana a la que nuestros estudiantes están expuestos. Nos cuenta un claro ejemplo de autoritarismo por parte de la docente responsable, en este caso, de la asignatura de educación física. Pareciera que, en el marco de su enojo, porque las cosas no salían como las tenía planificada, las estudiantes fueron foco de su ira, desprecio y maltrato –que pareciera no haber direccionado en el profesor de los varones o en algún directivo de la escuela, según el relato de Malena–.

Recuperemos la experiencia narrada:

[Durante 20 minutos esperaron hasta que se desocupó la cancha.] *En ese lapso de tiempo, todas las chicas le sugerimos a la profesora cambiar de actividad o enfocarnos en otras cosas. Empezar con otra técnica, hacer partido de handball aunque no esté el arco y que nos corrija lo que hacemos mal. Todas estas sugerencias que le hacíamos no fueron tomadas de ninguna manera bien, la profesora las había tomado mal, como si nosotras la estuviéramos juzgando por su clase.*

Ser juzgados. Los docentes estamos permanentemente siendo observados, evaluados, calificados, juzgados. Durante la formación de grado, en las instancias de capacitación y

---

<sup>3</sup> A partir de aquí abandonaremos el uso del masculino como genérico, ya que las protagonistas de este relato son mujeres, pero aclaramos que no creemos que nuestras reflexiones se limiten a ellas.

perfeccionamiento, anualmente. Estas evaluaciones las asumimos como parte del trabajo. Profesores, directivos, inspectores, capacitadores, colegas... Pero, ¿y los que están cotidianamente con nosotros?, aquellos que nos "ven" hacer nuestro trabajo ¿no tienen nada para decirnos?, ¿no están "habilitados" para marcarnos errores o hacernos sugerencias? Otra vez *la que sabe/las que no saben*. Las alumnas no pueden evaluarlos, calificarnos o juzgarnos. Por el contrario son objeto de observación, control, disciplinamiento, inculcación. Etiquetadas con números que llamamos calificación.

La profesora, no contenta con no aceptar las sugerencias las maltrató, ya que no alcanzó con hacerles sentir que no saben, hubo que decirles, para que aprendan, dice Malena:

*Nos dijo que ella había estudiado mucho para poder recibirse como profesora, y que nosotras no éramos nadie para estar dándole indicaciones sobre cómo tiene que dar su clase, que por algo estudió y sabe lo que sabe. Y, de una manera irónica y despectiva nos dijo que ella no sabía que 15 chicas eran ya profesoras de educación física, de haber sabido no asistía ese día.*

El lugar del saber está colocado en la profesora que ha estudiado, ha sido evaluada y se ha acreditado para ello. El título como garante del saber/tener/ser. El lugar del no saber/no tener/no ser está colocado en las estudiantes ya que no tienen la acreditación que tiene la docente.

La centralidad de la acreditación y el prestigio que viene con ella, no son nuevos. Saber-tener-ser es una tríada que a lo largo de la historia de la humanidad fue tomando una materialidad y simbología particular. Como define Hobsbawm (1997), en los albores del inicio del capitalismo "la instrucción representaba la competencia individualista, la 'carrera abierta al talento' y el triunfo del mérito sobre el nacimiento y el parentesco" (p. 196). En un sistema capitalista –y su apreciado presupuesto universal de la democracia en la que todos somos iguales (iguales ante la ley, con los mismos derechos y obligaciones, una persona-un voto, etc.)– como nunca antes en la historia, se han agudizado los mecanismos clasificatorios y de acreditación meritocrática de los sujetos. Sé-tengo-soy. Sé hacer mi trabajo-tengo título-soy profesora.

Por su parte, para la docente en cuestión, sus estudiantes parecen carecer de todas estas afirmaciones. Por esa razón, desde la descalificación denigra los saberes de las estudiantes y las maltrata.

Estamos aquí frente al vínculo pedagógico instituido por el normalismo a fines del siglo

XIX<sup>4</sup>. El maestro se diferencia de otros sujetos porque *sabe*, y diariamente se enfrenta a otros que *no saben* para *enseñarles*: "La escuela se organiza, entonces, como una actividad centrada en el docente, el cual transmite siguiendo una graduación lógica, la herencia cultural a los alumnos. A éstos corresponde asimilar los conocimientos que les son transmitidos" (Saviani, 1983: 9). Así se entiende el acto de enseñar como una acción de depósito. Yo docente pongo en el otro –al que entiendo como una *tabula rasa*– un conocimiento, un saber.

Paulo Freire (1970) describe este vínculo como prescriptivo, donde el alumno es un sujeto pasivo en quien los sectores dominantes imponen una conciencia que mantiene la opresión a la que está sometida.

Toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia que "aloja" la conciencia opresora. Por esto el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito. Se conforma en base a pautas ajenas a ello, las pautas de los opresores (p. 37).

Freire (1970) definió este vínculo como "bancario", donde "el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos" (p. 72). Por esta razón la profesora de Malena se enoja con ellas. Estas estudiantes no responden a la máxima del alumno como sujeto pasivo, que recepciona el saber que el maestro le da. Ellas rompen con el vínculo bancario. No sólo reciben, ellas saben, conocen, proponen y quieren.

Pero como respuesta a su entusiasmo, a su conocimiento, a su saber y a su deseo... el maltrato. Esta docente expresa claramente la imagen del maestro autoritario, que en sus actos maltrata con la palabra, subestima el saber de quienes considera inferiores y denigra y censura las iniciativas.

Reflexionar sobre estos sucesos, que Malena vivió como protagonista, le permite identificar estas prácticas y desnaturalizarlas. Y, por qué no, proponerse superar en un futuro, como docente, el vínculo bancario, ya que conoce sus consecuencias.

Es así como la práctica educativa se convierte en una práctica político-educativa para la transformación, es decir praxis. Desde Freire, y sus aportes para pensar un vínculo pedagógico que fortalezca la superación de la dominación, concebimos a la educación como

---

<sup>4</sup> Este modelo pedagógico surge en el siglo XIX de la mano de los sistemas educativos nacionales. "A través de su misión el maestro se convierte en el 'apóstol laico' de la modernidad, conservando el carácter sacro del maestro cristiano y en 'modelo', mediante sus acciones, como ideal a imitar. Por ello, ya no puede ser maestro un barbero, o cualquier otro que no tenga conocimientos científicos y morales adecuados. Así es que el título se convierte en garantía de idoneidad, más allá de las individualidades de los sujetos y es por medio de la titulación que se instituye a este nuevo grupo social, el de los maestros" (Linares, 2002: 196).

un proceso en el que todos podemos aprender, tanto educandos como educadores. Recordemos que Malena optó por profesión la docencia especializada en la misma disciplina que la profesora de su relato. Y la ponderación negativa de la experiencia que ella nos hace nos inclina a pensar que cuestiona el rol de docente autoritario que padeció. Esta docente, que desde el autoritarismo también enseña, enseña tanto a autocensurarse como a diferenciarse. Y diferenciarse puede permitirle a Malena verse como una futura docente, valga la redundancia, diferente. Nos dice Freire (1990):

La cuestión es nuevamente política. Para mí también es ideológica. La diferencia entre educador y educando es un fenómeno que implica una cierta tensión permanente que, después de todo, es la misma tensión que existe entre teoría y práctica. Entre autoridad y libertad, y tal vez entre ayer y hoy. Cuando los educadores son conscientes de esta tensión y esta diferencia, deben estar permanentemente alerta para evitar que dichas diferencias generen antagonismos. Lo que tenemos que hacer es vivir cada día con los educandos y enfrentarnos con esta tensión que existe entre nosotros, tensión que es reconciliable. Concebirla de este modo, y no como antagonista, nos califica como educadores democráticos, no elitistas y autoritarios (p. 173).

En la educación popular, este nuevo vínculo pedagógico entre educadores y educandos y el diálogo, son los medios para aportar a la desmitificación de la realidad que nos rodea, para que se cuestionen las *verdades reveladas* y se entienda al otro como parte de la construcción de la transformación de esta sociedad injusta y desigual en una nueva sociedad de mujeres y hombres nuevos también.

Sabiamente Freire nos dice "nadie sabe todo y nadie ignora todo", "todos sabemos algo y todos ignoramos algo". Por eso, saber o no saber no es la cuestión. La cuestión es que puedo aprender y enseñar si estoy con otros y tengo ganas de hacerlo.

### **Estereovoleytipados: la educación física y la cuestión de géneros**

La Educación Física como disciplina parida por la escuela "normalizadora" lleva en sus genes los lineamientos fundacionales del disciplinamiento para la producción de sujetos obedientes y moldeados, donde los conceptos higienistas y la conformación de formas estereotipadas de lo femenino y lo masculino se consolidan en una dualidad social. Hoy transcurrida una década y media del siglo XXI se sigue evidenciando la fuerza de su matriz primaria a través de este relato de un estudiante, Lautaro, que demuestra que aún persiste la preocupación por evitar las

alteraciones de lo instituido, "Nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder" (Foucault, 1992: 105. Citado en Sharagrodsky, 2007: 53).

Como nos cuenta Lautaro en su relato de la clase de educación física su curso estaba dividido por "*sexo*" y al mismo tiempo realizaban un deporte diferente; para los "varones" fútbol, mientras que para las "mujeres" vóley; por supuesto siempre y cuando el lugar ocupado por los varones así lo permitiera.

Los cuerpos de los adolescentes en los procesos de formación escolar son sometidos por diversos mecanismos a formas y conductas estereotipadas que responden a estructuras hegemónicas socialmente legitimadas:

Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado. Estos métodos no sólo controlaron en forma minuciosa todas las operaciones del cuerpo, garantizando una sujeción constante de sus fuerzas, si no que impusieron una relación de docilidad-utilidad (Sharagrodsky, 2007: 23).

Lautaro nos cuenta que durante la organización de la clase, "*las chicas quedaban a un lado hablando entre ellas o con la profesora, porque la cancha que se armaba para fútbol [que sólo realizaban los varones] ocupaba todo el campo de deportes*". Esta docente al otorgarle a los varones un mayor espacio físico para que realicen sus actividades dividiendo a los cuerpos por sexo, reproduce la idea de sociedad binaria donde los únicos dos modelos, femenino/masculino, son posibles convirtiéndolos en hegemónicos y culturalmente "naturales", "normales" y "legítimos" y fuera de toda discusión en las entrañas de la institución escolar. Pero además, "La utilización, proporcionalmente menor del espacio por parte de las niñas contribuye a estimular en ellas la idea de protección de sus cuerpos y la idea de que deben permanecer encapsuladas en el espacio personal" (Sharagrodsky, 2007: 149).

Entonces se suceden los cuestionamientos: ¿cuál sería el tratamiento de una persona *trans* en este tipo de clases?, ¿qué clasificación se haría de ella? Todo esto demuestra que parece no haber lugar para la multiplicidad de géneros y que las prácticas mixtas en el seno de las clases de educación física quedan estériles.

Cuando Lautaro quiere jugar al vóley con sus compañeras comenta: "*cuando yo quería jugar con ellas, la profesora no me dejaba porque esa actividad estaba destinada para las mujeres, yo debía jugar al fútbol*". Recibe esta contestación cargada de censura, sin explicaciones, machacando el sexismo que perdura en las instituciones. Es en este tipo de respuestas que afirman que él como varón debería jugar a la pelota como el resto de sus compañeros, que encontramos postulados arcaicos que jerarquizan y segmentan a la sociedad:

Por eso, las marcas más permanentes que atribuimos a las escuelas no siempre se refieren a los contenidos que ellas poseen y nos representan, si no a las situaciones del día a día, las experiencias comunes y extraordinarias que vivimos en su interior. Las marcas que nos hacen recordar, todavía hoy, a esas instituciones, tienen que ver con la forma que construimos nuestras identidades sociales, especialmente nuestras identidades de género(s) y sexualidades (Alonso y otras, 2007: 110).

Estas prácticas son bastante comunes, marcan y regulan el grado de formatos estereotipados de las clases mixtas de educación física evidenciando la carga negativa que se pone a todo aquello que esté relacionado con lo femenino como sinónimo de "ridículo" y "desvalorizado" mientras que, todo aquello relacionado con lo masculino, es igual a "prestigioso" en una escala de valoración. De esta manera se promueve una diferenciación de lo masculino en detrimento de lo femenino, como un discurso atemporal donde la escuela se muestra con un posicionamiento "neutral" frente a la relación de géneros.

Se cae en una falacia cuando se toma una postura que se pretende imparcial y que, sin embargo, es ideológica y política, ya que al contribuir en este espacio a propuestas absolutamente diferentes y desiguales también contribuye a las maneras de ser y hacer que se moldean y que se configuran en las instituciones escolares: "Nuestras elecciones, sexualidad(es), vida familiar, se nutren de lo social, tienen sentido político y ejercen efectos que trascienden el ámbito privado" (Alonso y otras, 2007: 114).

Estos discursos que son hegemónicos, socialmente aceptados y forman parte del disciplinamiento corporal asociando con tareas diferentes a cada sexo y que estuvieron presentes en la escuela "normalizadora" han quedado enmascarados en formatos de buenos comportamientos éticos y estéticos.

Es evidente que tras los esfuerzos realizados y plasmados en la reglamentación actual, Resolución N° 2476/13, para la realización de educación física mixta, aún queda muy lejos de las prácticas en las escuelas. Son las/os profesoras/es en muchas oportunidades, como se plasma en esta experiencia, los que resisten la transformación en lugar de rescatar con criticidad el valor que tiene esta mirada inclusiva, participativa y hasta diría una "deuda ética", que rescata a la postura "mixta" poniéndole un coto al patriarcado capitalista en contraposición a los lugares asignados y diferenciados históricamente machistas.

Hoy como docentes nos toca revertir estos postulados y hacer uso de la reglamentación en las clases de Educación Física, no por su obligatoriedad sino porque es un compromiso emancipador para la democratización de las prácticas escolares.

## **A modo de cierre**

Para la pedagogía crítica la reflexión sobre el modelo educativo que se ha recibido, es el primer paso para la construcción de una propuesta alternativa y superadora de las prácticas hegemónicas, ya que dicha propuesta contrahegemónica no debería quedarse en un mero fundamento filosófico e ideológico, sino que por el contrario debería poder ser llevado a la práctica construyendo una verdadera praxis entre teoría, práctica y reflexión.

Dentro de estos cuatro relatos presentados encontramos en común la utilización de prácticas hegemónicas dentro del campo de la Educación Física y que en la actualidad siguen conservando legitimidad como prácticas pedagógicas. Desde esta perspectiva, este tipo de "prácticas educativas", dentro del ámbito escolar, reproduce los valores de la sociedad burguesa, actuando como un verdadero aparato ideológico, contribuyendo así al mantenimiento de las mismas relaciones sociales, fomentando el "disciplinamiento" de los cuerpos y por lo tanto al comportamiento de sumisión a los patrones vigentes. Este tipo de prácticas, narradas en los relatos fomenta la selección y la discriminación, privilegiando a los "más aptos" de los "menos habilidosos", "al que sabe" del "que no sabe", de "espacios para lo masculino" y "espacios para lo femenino", y de un "vaciamiento pedagógico en manos" de un deporte hegemónico.

Consideramos que el papel del educador debiera consistir en algo más que contribuir a la reproducción social, que existe también la necesidad de resistencia y de oposición, a través de una práctica pedagógica comprometida ideológicamente con la transformación:

No es el discurso el que enjuicia a la práctica, sino la práctica la que enjuicia al discurso. Y la toma de conciencia de una situación de opresión no es suficiente para que esta situación se transforme. Es imprescindible la acción comprometida con esa transformación (Aguirre, 2009: 32).

Cada docente, para asumirse como tal, debe reconocer en primer lugar que cada práctica realizada durante su clase es una práctica política, ya que no hay situación educativa que apunte a objetivos que no estén más allá del aula y que no tengan que ver con concepciones o maneras de ver el mundo. La educación es una práctica política por excelencia.

## **Bibliografía citada**



Aguirre, J. M. (2009) "Paulo Freire: conceptos relacionados con la transformación de la realidad. Herramientas para pensar el trabajo educativo de organizaciones sociales." Monografía de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Departamento de Educación, UNLu. Inédito.

Aisenstein, Á. (2008) *Niñez, deporte y actividad física: reflexiones filosóficas sobre una relación compleja*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Alonso, G.; Herczeg, G.; Lorenzi, B.; Zurbriggen, R. (2007) "Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural". En *Pañuelos en Rebeldía*. Buenos Aires, Editorial El colectivo y América Libre.

Bracht, V. (1996) *Educación física y aprendizaje social*. Córdoba, Velez Sarfield.

\_\_\_\_\_ y Caparróz, F. E. (2009) "El deporte como contenidos de la Educación Física escolar: la perspectiva crítica de la Educación Física Brasileña". En Martínez Álvarez, L. & Gómez, R. *La educación física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Crisorio, R. (1995) "Enfoques para el abordaje de los CBC desde la Educación Física". *Serie Pedagógica* N° 2, FHCE, UNLP.

Devís Devís J. y Peiró Velert, C. (1992) *Nuevas Perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona, Inde.

DGCyE (2013) Resolución N° 2476/13.

Freire, P. (1970 1era. ed.; 1985 32ª ed. 1ª reimp. Arg.) *Pedagogía del oprimido*. Argentina, Siglo Veintiuno Editores.

Hobsbawm, E. (1997) *La era de la revolución, 1789-1848*. Editorial Crítica, Barcelona.

La Porta, P. (2014) *Módulo de Problemas Éticos y Filosóficos, PUEF, UNLu*. Material de asignatura.

Linares, M. C. (2002) "Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: 'El Nene' (1895-1956)". En Cucuzza, R. (dir.) y Pineau, P. (co-dir) *Para una Historia de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Saviani, D. (1983) Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. En *Revista Argentina de la Educación*. Año II, Nro. 3: 7-28. Buenos Aires.

Sharagrodsky, P. (2007) "Discursos pedagógicos, procesos de escolarización y educación de los cuerpos". En Varela, V. y Galak, E. *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Buenos Aires, Biblos.

Vázquez Gómez, B. (1989) *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid, Gymnos Editorial.