

Subjetividades y ESI en escuelas medias preuniversitarias de CABA:

Una mirada desde y hacia la Educación Física Escolar

Pereyra Rozas María del Socorro, Programa Interuniversitario Doctorado en Educación (PIDE), mdelspereyrazas@uba.ar

Resumen

Desde el lugar de doctoranda en educación y principalmente como profesora de Educación Física en funciones ejerciendo desde el Nivel Inicial al Medio, surgen las inquietudes acerca del motivo por el que, en las escuelas medias de la UBA, primero se separan de mujeres y varones y luego se determina un único deporte toda su escolaridad explicitando esto en sus programas y en sus prácticas. Revisar los programas de la materia los últimos 20 años y sus prácticas considerando las articulaciones con la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) y con la Ley 26.206 de Educación Nacional (LEN) vigentes, nos acercaría a comprender lo que Acaso y Nuere (2005) denominan el *currículum oculto* que tendría como principal objetivo “perpetuar de forma implícita un conjunto de conocimientos [...] en cuanto a los sistemas de reparto de poder, el alineamiento con una clase social determinada, así como la defensa de una raza, de un género, de una cultura” (p. 214). Teniendo en cuenta que en ningún apartado de los diseños curriculares para la Educación Física formulados en el año 2006 se indica que esta división debe realizarse, pero sí se propone fomentar los intercambios entre todas/es/os¹ las/es/os estudiantes sea cual fuere su género, sexualidad o condición física, existe una contradicción manifiesta entre el espíritu de las leyes y fundamentos curriculares señalados y lo que sin embargo se está dando en la práctica. Esto nos permite considerar que la organización por sexo², reproduce la discriminación y segrega a las diversidades, sosteniendo una perspectiva biologicista y discriminadora. En palabras de Butler (2006) “yo puedo sentir que sin ciertos rasgos reconocibles no puedo vivir. Pero también puedo sentir que los términos por los que soy reconocida conviertan mi vida en inhabitable” (p. 17). Asimismo, teniendo en cuenta que aún organizan sus programas de Educación Física por deportes, es menester observar los criterios de selección de los mismos para comprender la perspectiva subyacente. Si pensamos el currículo escolar como campo de conocimiento desde una perspectiva crítica teniendo en cuenta su carácter instrumental, podremos identificar la importancia de la acción

¹ Desde aquí y durante todo el documento haré referencia a las/les/os al hablar en plural asumiendo la responsabilidad e intención de nombrar a las mayorías sin dejar afuera ninguna identidad.

² Se utiliza la denominación “sexo” para referir a la forma biologicista y binaria de organización aún vigente en las instituciones. Si bien no coincide con la denominación, a los fines académicos considero valioso sostenerla dentro del relato permitiéndome problematizarla

educativa y así tomar consciencia del diseño, la aplicación y la concepción curricular que subyace a la misma. Como bien Apple y Franklin (1986) indican “junto con los demás mecanismos de distribución y conservación cultural, la escuela contribuye a lo que en otra parte se ha llamado la reproducción cultural de las relaciones de clase” (p. 88), lo cual nos permite visualizar la fuerza que tiene la escuela como institución al reproducir las desigualdades que aquí no son de clase, pero sí lo son de género.

Palabras clave: Género, Diversidades, Educación Sexual Integral.

Introducción

Para el crecimiento de niñas, niños y adolescentes la escuela es un espacio de socialización, en el que se continúan reforzando, modificando y formando su estructura mental, intelectual y psicológica iniciada en el núcleo inicial o entorno familiar. La escuela suele ser la que brinda “otras miradas” del mundo y de la sociedad, pero también en donde pueden reproducirse las violencias y las relaciones de poder si no asume una posición crítica ante situaciones de desigualdad.

Interpretando el currículo escolar como campo de conocimiento desde una perspectiva crítica, teniendo en cuenta su carácter instrumental, podremos identificar la importancia de la acción educativa y así tomar consciencia del diseño, la aplicación y la concepción curricular que subyace.

Considerando estas características generales es que se pueden observar dos grandes problemas en la enseñanza de la Educación Física en las escuelas medias de la Universidad de Buenos Aires (UBA): la organización por sexo y por deportes que abarca toda la escolaridad. El primer problema deja por fuera al resto de las identidades de género, habilita la estigmatización de quienes desean realizar la propuesta del “otro sexo” y enmarca a estudiantes y docentes en un claro posicionamiento sobre “la normalidad”. De este modo también se promueve una visión generalista de la realidad, donde lo diferente forma parte de las particularidades o individualidades de quienes transitan sus aulas y no permite trabajar de manera integral con las diferencias.

Con respecto al segundo problema, la organización curricular por deportes, de perpetuarse nos permite encontrar una Educación Física que atraviesa dos filtros: primero el del sexo y segundo, el de los deportes. Ambas categorías parecieran incuestionables al momento de organizar las

prácticas. Es así como la organización institucional de la asignatura refuerza y profundiza la discriminación y segregación de las diferencias.

Desde una conceptualización de la sexualidad como construcción social e histórica, que toma en cuenta nuestros cuerpos, miedos, deseos y placeres, se entienden a las subjetividades configuradas en un determinado período histórico, a partir de determinados intereses políticos, educativos y económicos, por eso propongo como tema de investigación doctoral la forma de organización del currículo escolar en un periodo de 20 años (1999-2019) de las escuelas medias de la UBA.

Desarrollo

El análisis de la intersección de estos dos filtros, el del sexo y el del deporte, permite observar cómo se excluye a los varones de “cosas de mujeres” y viceversa; se refuerza que ellas “no pueden” hacer ciertas actividades o a ellos que “no es correcto” realizar ciertas disciplinas, de esta forma sus estudiantes deben adaptarse a categorías biologicistas, como si varones y mujeres fueran rivales u opuestos. Para describir este proceso, Diana Maffía (2004), utiliza la categoría de dicotomía, que alude a un par de conceptos contrapuestos que se excluyen mutuamente: público/privado, objetivo/subjetivo, racional/emocional. La autora analiza los estereotipos que circulan sobre varones y mujeres, y observa que los conceptos que se valoran socialmente son los que se identifican con el universo masculino, mientras que las ideas relacionadas con lo femenino reciben una valoración social menor. A su vez, dentro de este esquema, la posibilidad de pensar las identidades por fuera de los pares dicotómicos está sumamente restringida. Las personas trans, travestis o no binaries sólo pueden existir al margen de “lo normal”.

Esta situación contrasta con lo que sucede en las otras asignaturas, que no diferencian lo que una mujer o un varón puede o debe realizar, y más notablemente con la Ley 26.206 de Educación Nacional y con la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, que promueven el trabajo en conjunto, el respeto y la aceptación de las diversidades y la no discriminación, así como también la formación de una sociedad libre de violencias.

Esta organización de la Educación Física no hace más que reforzar la distancia entre la vida escolar y la vida social. En una entrevista realizada en septiembre del 2000, Philippe Perrenoud nos dice “Es necesario dejar de pensar en la escuela básica en primer lugar como una preparación para los estudios largos, es preciso prever lo contrario, como una preparación a la

vida para todos” (p. 4). Porque nuestros cuerpos nos acompañan siempre, a través de él nos relacionamos con el mundo. Sesgando a sus estudiantes a escasas experiencias corporales se les reduce la posibilidad de descubrir sus propias corporalidades. Más aún si sus estudiantes optan por un único deporte y no pueden modificarlo hasta finalizar la escolaridad. Esta particularidad se aleja inevitablemente de las propuestas que animan los diseños curriculares para la ESI y la LEN, que promueven la preparación para la vida en comunidad y la amplitud de experiencias motrices en toda la escuela secundaria. Como indican Apple y Franklin (1986) “Solo viendo de qué modo el campo del currículo ha servido a menudo a los intereses de la homogeneidad y el control social, podremos empezar a ver de qué modo funciona hoy en día” (p. 109).

Para profundizar en el estudio de estos procesos históricos, Silvia Federicci (2004) analiza la transición del feudalismo al capitalismo en la Europa del siglo XV desde la perspectiva de las comunidades que resistieron al cercamiento de las tierras comunes. La autora elabora su tesis a partir de los estudios realizados por las teóricas feministas María Rosa Dalla Costa y Selma James, quienes, a principios de los 70, plantearon lo siguiente:

El diferencial de poder entre mujeres y hombres en la sociedad capitalista [...] debía interpretarse como el efecto de un sistema social de producción que no reconoce la producción y reproducción del trabajo como una actividad socioeconómica y como una fuente de acumulación del capital y, en cambio, la mistifica como un recurso natural o un servicio personal, al tiempo que saca provecho de la condición no-asalariada del trabajo involucrado. (p. 75)

Los conceptos que introduce Federicci, respecto de la desigualdad entre mujeres y varones en el marco del capitalismo, pueden ser utilizados para argumentar la importancia de educar desde la perspectiva de género. Esto es, posicionarnos políticamente en un lugar que no sólo promueva la igualdad de oportunidades, sino que permita la transformación en los modos de vincularnos.

Paula Fainsod y Catalina González del Cerro (2019) desarrollan la idea de “normalización”, como el proceso por el cual las instituciones sociales construyen y reproducen una “mirada hegemónica acerca de los cuerpos sexuados” (p. 35). Estos discursos generan una desigualdad entre las posiciones sociales de mujeres y varones a partir del señalamiento de sus diferencias anatómicas, a la vez que los clasifica y jerarquiza.

A partir de estas premisas es que se hace necesaria una profunda revisión curricular del área desde la perspectiva de género que plantea la ESI. En este sentido, Catalina González Del Cerro (2017) plantea la vinculación entre la integralidad y la transversalidad de la ESI y señala al

menos dos grandes desafíos a las instituciones que se proponen llevarla a la práctica. “En primer lugar, requiere de una revisión curricular en cada asignatura por parte de los profesores de cada área y, en segundo lugar, requiere de una revisión a nivel institucional que interpela a toda la comunidad educativa.” (p.5).

Consideraciones finales

Sostengo firmemente que la escuela es un espacio de democratización de las relaciones sociales y que debe convertirse en un agente transformador para quienes transitan sus aulas como docentes o como estudiantes. Al pensar en el currículo como campo de conocimiento tomando las teorías pos críticas, cabe mencionar a Campagnoli (2015): “La coacción de orden moral se constituye en el horizonte constante de las escenas cotidianas de sociabilidad y es la principal forma de control y de opresión social en todos los casos de dominación” (p. 69). Según la autora, los sentidos de las palabras y los actos en la escuela se “aprenden como información sin que resulte perceptible el proceso de imposición” (p.72). Una división sexista en las clases de Educación Física escolar subvierte el espíritu de la LEN y de la ley de ESI que son ampliatorias de derechos y apuntan a una sociedad enriquecida por las diferencias y profundamente democrática.

Referencias

- Acaso M. y Nuere S. (2005) El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen Arte, Individuo y Sociedad, vol. 17, pp. 207-220. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Apple, M. y Franklin, B. (1986) "Historia curricular y control social". En Apple, M. Ideología y currículo. (pág. 85-109). Madrid: Akal
- Butler, Judith (2006) Deshacer el género. Buenos Aires: Paidós
- Campagnoli Mabel Alicia (2015), "¡Andá a lavar los platos! Androcentrismo y sexismo en el lenguaje". En Bach. Ana María "Para una didáctica con perspectiva de género" (pág. 59-106). Buenos Aires: Miño y Dávila
- Fainsod, Paula y González del Cerro, Catalina (2019) "Clase virtual 1.A y B: Sexualidades y Géneros". Módulo 1: Enfoques en torno a las sexualidades y a la educación sexual. Diplomatura de Extensión en Educación Sexual Integral. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Federicci, Silvia (2004). "Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria". Madrid: Traficantes de Sueños
- González del Cerro, Catalina (2017) "La transversalidad en disputa: Un análisis sobre la perspectiva de género en las leyes y los documentos curriculares de la Educación Sexual Integral en la Argentina". En actas de las IX Jornadas de Jóvenes Investigadores Instituto de Investigaciones Gino Germani. 1, 2 y 3 de noviembre de 2017. Recuperado de https://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=41411&congresos=yes&detalles=yes&congr_id=8793870
- Maffía, Diana (2004). "Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica". Buenos Aires: Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la UBA. Recuperado de <http://dianamaffia.com.ar/mis-comisiones-en-la-legislatura/>
- Perrenoud, Phillipe (2000). Observaciones recogidas por Gentile Paola y Roberta Bencini de la entrevista con Philippe Perrenoud, Universidad de Ginebra Texto original de una entrevista "El Arte de Construir Competencias" original en portugués en Nova Escola (Brasil), septiembre 2000, pp.19-31. Traducción: Luis González Martínez