

Título: “Cuestiones de género en la clase de Educación Física en contextos de pobreza y exclusión”

Autoras: Mónica Ghe -Evangelina Montero Labat

Resumen

El presente trabajo se encuentra enmarcado en los avances teóricos y en los resultados provisorios del trabajo de campo de un proyecto de investigación denominado “Creencias, disposiciones y proceso de aprendizaje en la clase de Educación Física en contextos de pobreza”. Dicha investigación se orienta al estudio del proceso de aprendizaje en educación física en contextos de pobreza, con la intención de comprender el significado de las prácticas de enseñanza de la educación física escolar. Abordaremos en esta presentación el análisis de situaciones escolares, especialmente en las clases de EF, que se dan en el nivel primario desde *la perspectiva de género*. A partir de las observaciones realizadas y de los registros obtenidos en las clases en diferentes instituciones del distrito La Plata, comenzaremos a estudiar de qué manera las cuestiones o la temática de género los estereotipos de género están presentes en el aula, en la cotidianeidad escolar y en la clase de EF, naturalizando acciones, discursos y prácticas que tienden más bien a reforzar las diferencias entre niñas y niños, motivo por el cual también nos lleva a repensar nuestro accionar y propia práctica docente.

Palabras Claves: género, infancias, educación física, diseño curricular, corporeidad.

**Un recorrido histórico de la evolución del sexismo en educación:
de la escuela separada a la escuela mixta.**

A partir del siglo XVIII se configura el sistema escolar y se inicia la forma moderna de educación. El sexismo se manifiesta en él de modo patente y sostenido, como necesidad. La sociedad del momento parte de una diferenciación explícita de los roles de hombre y mujer, atribuyendo a cada sexo un destino social distinto. Justificado en las distintas características naturales se explicitan también la diferencia de los modelos educativos, considerados teóricamente de igual importancia, sin embargo no se establecen en paralelo. El debate sobre la educación de los niños trata de cómo han de ser educados y el de las niñas si deben recibir una educación escolar. Para Rousseau la niña ha de ser educada como ser dependiente a diferencia del niño que debe convertirlo en un ser autónomo. El primer modelo para la niña será la exclusión de la educación formal, que para los niveles medios y superiores dura hasta principios del siglo XX.

Si bien la posibilidad de escolarización de las niñas (sobre todo para las mujeres pobres para aprender alguna habilidad para sus sustento, y desde la ventaja de tener una madre educada como papel femenino básico -lo cual hace que se justifique-) en el nivel primario es admitida ya desde una etapa muy temprana de la constitución del sistema capitalista, los modelos de educación difieren: legalmente niños y niñas deben asistir a escuelas diferentes y las enseñanzas también deberán ser diferentes. Tenemos así, a lo largo del siglo XIX y gran parte del XX dos modelos de educación diseñados en función de las diferencias de sexo¹. Uno de ellos, el dominante, considerado universal, con legislación que en la primera mitad del siglo XIX se convierte en obligatorio; el otro el de la educación para las niñas, aparece como apéndice e incluso en la legislación, con contenidos específicos como labores y rezos y normas de comportamiento diferenciadas. Las escuelas eran distintas y sus docentes por lo general del mismo sexo. Sin embargo este tipo de orden chocará en forma creciente con el orden propio de una sociedad capitalista. Uno de los elementos fundamentales de este nuevo orden será precisamente la igualdad formal de los individuos ante la ley y con relación a las instituciones. La escuela capitalista, por lo tanto necesitará presentarse como universal, ofreciendo a todos los individuos jóvenes, sin distinción, las mismas oportunidades de acceso a la cultura y al saber, y títulos

académicos, que son los que van a tener importancia en realidad para su futura inserción en el campo laboral.

En la segunda mitad del siglo XX la unificación formal de los modelos escolares femeninos y masculinos, es un hecho generalizado, si bien como expresa Subirats, se mantienen todavía rasgos diferenciados que no han sido totalmente borrados.

El género y la política curricular

La política curricular actual de la provincia de Buenos Aires define un conjunto de concepciones, principios y fundamentos que establecen el marco general en el que se encuadrarán las prácticas escolares. Hay una política curricular en relación a la sexualidad y al género definida de manera oficial (como concepciones que se sustentan, contenidos que se deben transmitir, finalidades y orientaciones didácticas), una narrativa que expresa determinados posicionamientos, pero al mismo tiempo hay prácticas institucionales que se desarrollan cotidianamente a través de las cuáles se enseñan formas de pensar, de decir y de hacer. La dinámica institucional, los modos de organizar y distribuir los espacios escolares, la organización de los grupos de alumnos/as en los recreos, la salida al recreo y el ingreso al aula luego de finalizado el mismo, las formas de ubicar a los alumnos para realizar el saludo a la bandera, el modo de pasar lista, los criterios para organizar los grupos de trabajo, los comportamientos corporales permitidos y prohibidos, las denominaciones, calificaciones o etiquetamientos expresados por los adultos o por los pares, etc. son algunas de las prácticas en las que se pone de manifiesto un orden que reproduce y que produce relaciones de género.

Encontramos definiciones y proposiciones relativas al género y a la sexualidad en el marco general de la política curricular actualmente en vigencia en la provincia de Buenos Aires y en cada uno de los diseños curriculares establecidos para los diferentes niveles del sistema educativo. En este contexto 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. Se expresa la necesidad de que quienes conducen los procesos educativos reflexionen sobre las prácticas e intervenciones que día a día plantean, a fin de interpelar los estereotipos de género que refuerzan patrones rígidos de modelos del “deber ser” de mujeres y varones, presentados muchas veces como modelos únicos y naturales. En este sentido se expresa en el marco de la 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 nenas necesariamente son sensibles y prolijas en contraposición a los nenes, fuertes y dinámicos”*(DGCYE, 2008: 9:11)

Se subraya también la importancia de introducir el debate y la discusión sobre la incorporación de contenidos desde las materias y desde las áreas curriculares. En este sentido se han incorporado como contenidos la educación sexual desde una mirada que va más allá de la mirada biológica, posicionándose desde una perspectiva socio-histórica. Al respecto se plantea “La educación sexual debería posibilitar a los sujetos vivir plena y responsablemente su sexualidad, reconociendo y respetando diferentes formas de *vivirla*” (DGCYE, 2008: 10:12) Como se ha expresado, las formas de vivir la sexualidad constituyen experiencia personales que involucran pensamientos, valores, actitudes y creencias que se vinculan con las expectativas sociales acerca de cómo deberían actuar varones y mujeres. Todas los sujetos tienen derecho a disfrutar de su sexualidad siendo respetados en sus singularidades.

La política curricular establece que no son solamente los contenidos explicitados en las materias o áreas curriculares las que tendrán peso en la formación de los niños/as, los/las jóvenes, sino que lo que se presenta en la convivencia escolar como las expresiones de aprobación o rechazo, los modos de relacionarse entre varones y mujeres, la violencia verbal, los modos de significar juegos o intereses entre otros, impactarán decididamente en la construcción de la subjetividad. Las situaciones que a continuación se describen extraídas de las observaciones de la investigación en cuestión ilustran las afirmaciones presentadas, *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. 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 dribbling de traslación en básquetbol. A lo largo de las clases, la división mujeres y varones como criterio para conformar los grupos o dividir las actividades se hace regular; habitualmente la división del grupo, se produce sobre los márgenes del género.

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.

La Educación Física y el género

¿Cómo se definen las categorías de género, masculinidad y feminidad en el ámbito de la Educación Física?

En el diseño curricular la Educación física, es definida como área curricular y como materia 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. En esta línea el cuerpo deja de ser un objeto biológico para convertirse en una construcción social y cultural integrado a en una propuesta educativa que se orientará a que los niño/as y los/as jóvenes desarrollen sus capacidades relacionales, afectivas, cognitivas y lógico motrices. En el marco del relato realizado en los apartados anteriores en lo referido a las prácticas educativas hemos afirmado que durante los siglos XVIII y XIX y gran parte del siglo XX las prácticas educativas se han materializado en base a una currícula con materias que estaban generizadas. Es decir que las disciplinas estaban dirigidas a consolidar ciertas masculinidades y femineidades. En el caso de la Educación Física se establecían para las clases de los varones los ejercicios militares (marchas, contramarchas, movimientos uniformes de flanco, etc.) orientados a la formación del soldado ciudadano y para las mujeres actividades vinculadas con la gimnasia rítmica, danzas, ejercicios que no fueran violentos, algunos juegos (pasivos, suaves y que no persiguieran fuertes contactos corporales), etc. Es decir tareas dirigidas a la construcción de cierta femineidad vinculada especialmente con la maternidad, la reproducción y el ámbito de lo doméstico (Vasquez, 1990). La disciplina Educación Física instalaba un orden corporal que contribuía a configurar cierta masculinidad y femineidad.

Las prácticas en educación física y la perspectiva de género

La normativa vigente para el nivel primario establece que la conformación de los grupos debe realizarse de acuerdo al proyecto institucional y en el marco de las orientaciones didácticas prescriptas en el Diseño Curricular. En cuanto al tipo de prácticas corporales definidas curricularmente, no se encuentra especificado en el currículum que prácticas realizarán los/as niños/as, en las clases de Educación física, es decir que se explicita un currículum común que integra contenidos deportivos, lúdicos, actividades gimnásticas y en contacto con el ambiente. La selección del tipo de práctica a enseñar es una decisión de el/la docente. 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). Se comparte un espacio común para los/as alumnos/as pero las intervenciones no 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. En la organización de los grupos para las actividades lúdicas y deportivas se manifiesta el interés del docente por armar grupos mixtos. A pesar de esto el rol del capitán o líder aparece reservado para los varones, dejando en claro la supremacía de los varones sobre las mujeres. De esta manera podemos afirmar que en muchas de las estrategias de organización y de gestión de las clases algunos de los alumnos son expuestos a situaciones en las que se los ignora y/o discrimina adjudicándoles la falta de habilidad y/o la pertenencia a un género para poder ser o no ser incluido en un grupo. En general se ha podido observar que los grupos son determinados por el Profesor y con único criterio, el género. En este marco los alumnos no cuentan con la posibilidad de tomar decisiones y de constituirse como grupo.

El análisis de los lineamientos curriculares nos permite establecer que hay una clara intención de promover el respeto por la diversidad de géneros y de instalar una propuesta educativa que habilite espacios en los que cada niño/a pueda construir y ejercer libremente su identidad sexual. 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.

Bibliografía:

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" En Revista Nómadas N° 14, Departamento de Investigaciones Universidad Central, Bogotá.

Moreno, Monserrat. "Cómo se enseñan a ser niña el sexismo en la escuela" . ICARIA; Barcelona. 1993

DGCYE. (2008)Diseño Curricular. Marco general de la política Curricular.

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 secundaria. Marco General.

DGCYE. (2008) Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Educación Física.

DGCYE DEF y DEP. Circular conjunta técnica 1/11

Nari, M., (1995) "La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica), en Revista Mora, N° 1, Bs. As.

Rich, A., (1999) "*La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana*" . F.C.E., Bs. As.

Subirats, M y Brullet, C., (1988) *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Edit. M.E.C. Instituto de la mujer., Madrid.

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.

¹ Al respecto, resulta muy interesante el trabajo de Marcela Nari sobre la educación de la mujer, en el cual desarrolla en profundidad este aspecto.