

PLANTEOS QUE EXIGEN RESPUESTAS

Blanca Silvia Lena von Kluges

Fahce-UNLP

svonkluges@gmail.com

Maria Fabiana Vidal

Fahce-UNLP

mariafabianavidal@gmail.com

Resumen

El presente trabajo es el producto de una reflexión surgida en el marco de un espacio de seminario sobre Docencia, Infancias y Juventudes en el Mundo Contemporáneo, de la Especialización en Pedagogía de la Formación.

Puede pensarse que dos personas que comparten el mismo campo disciplinar encontrarán fácil el desafío de escribir juntas. Esa idea no es equivocada, pero tampoco tan veraz.

Dentro del campo de conocimiento que las ocupe, ambas pueden compartir o no, el modelo sobre el que este se planta, así como los espacios de desarrollo de la profesión, los que quizás se determinen en torno a diferentes actividades y roles y por tanto miradas y objetivos diversos.

El eje que marca el desarrollo se planta en torno al relato de un caso y la intervención de quienes escriben sobre el mismo, la de la protagonista como parte de una instancia de decisión final sobre la propuesta y la de la espectadora como participante activo del día a día de las acciones en territorio a cargo de alumnos.

El proceso de intervención es anterior a la entrada en vigencia de la Resolución 2676/13 de la modalidad Educacional Física, vigente en la Provincia de Buenos Aires.

Palabras clave: Escuela. Juventud. Educación Física. Escenarios posibles.

Desarrollo

Refiere Hopenhayn (2016), que “Los desvíos a veces son confluencias”, sobre esta idea comenzamos compartiendo la narrativa del caso que nos ocupa y a través del que hemos decidido desarrollar este trabajo.

El relato se sucede en un marco normativo para la disciplina, Educación Física, que guarda diferencias con el actual; en lo que respecta al punto que determinara la toma de decisión sobre la problemática. Este punto marca “el desvío” normativo que como se verá referencia un importante espacio de confluencia.

Y este relato dice algo así: “Desde hace más de 14 años he dejado de trabajar directamente con alumnos dentro del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. De todas las experiencia recordadas es sin duda aquella que me obligó a pensar en un “otro”, aquella que siento como profundamente significativa y que refiere a uno de los primeros dilemas que se presentaron mientras me desempeñaba como Vicedirectora de una Escuela de Educación Media hoy Secundaria, en un distrito del conurbano bonaerense”.

En el proceso de relatar a quien me acompañara en la mirada sobre la experiencia, la primera instancia será la descripción del escenario escolar, a través del cual debatiremos sobre las decisiones tomadas y las posibles discrepancias en función de los roles.

Según Llomovate y Kaplan (2005)

“el alumno es un ser percibido y cargado de expectativas. Los actos de nominación dirigidos a él pueden tener un correlato fuerte en su autovalía. No se trata por ende de victimizar a los sujetos nominados; en todo caso, se trata de interpretar los contornos tácitos de los actos de nombramiento oficiales y cotidianos para contribuir a contarrestar aquellos de tinte estigmatizante. Tipificar a los alumnos como pobres/no pobres no es mero acto clasificadorio que opera como instrumento de conocimiento descriptivo del otro, sino que más bien, puede operar como categoría sociopolítica de la exclusión de la escuela”.

Los jóvenes en el nivel secundario en muchos casos asumen su propia escolaridad. Además, algunos trabajan, algunos tienen hijos, algunos viven solos o con grupos de familias de las que no provienen.

Decir que la población de alumnos de la escuela estaba compuesta por chicos provenientes de barrios marginales, alejados del casco urbano es, asignar a priori, ciertas características a los jóvenes y que creemos poseen, impregnándolos de prejuicios, de conocimientos previos deformados e injustos. Esta escuela del conurbano, tenía y aún hoy mantiene, la fama de ser una “buena” escuela pública; por ende, todos los años, la demanda para ingresar era significativa. Con población escolar diversa, al comenzar el ciclo lectivo, se presentaban serios problemas de “comportamiento” puesto que, lentamente y al interior de la Institución, se conformaban “barras” o “grupos de chicos” que pujaban por el poder.

Como Vicedirectora, y junto al Equipo de Orientación Escolar, nos ocupábamos de las cuestiones referidas a la “conducta” de los alumnos y las alumnas; referíamos “conducta” a la situación que no deja dar clase, que no permite enseñar, que impide el desarrollo de las actividades normales dentro de las instituciones educativas.

En cada una de las instituciones escolares, rigen normas internas que compartimos con los demás, aquello sobre lo que dialogamos o discutimos. Pero claro. A veces las costumbres, hábitos o rutinas que “deben” manejar, conocer y utilizar los jóvenes dentro de la escuela, no son las que estamos acostumbrados o las que deseamos.

El trabajo de gestión y organización se realizaba de manera conjunta e interdisciplinar, docentes, directivos, alumnos, centro de estudiantes, unidos para evitar que los conflictos crecieran y/o se reprodujeran. Este período de adaptación de todos al “clima escolar” ocupaba buena parte del primer trimestre. Una de las cuestiones que se visualizaba como de mayor importancia a tener en cuenta, era la “imposibilidad” que veíamos en los jóvenes de adaptarse a las normas de convivencia de la escuela media, hoy secundaria, análisis que hacíamos desde una perspectiva personal y adulta.

Al respecto menciona Oliveira Andrade (2008:122), que

“[...] ante las diferentes funciones que la escuela pública asume, los profesores se encuentran muchas veces frente a la necesidad de responder a exigencias que van más allá de su formación” y nosotras sumamos de su configuración generacional.

No será lícito continuar esta escritura sin reflexionar acerca de lo que escuchamos que representa hoy la escuela para los jóvenes. Casi sin dudar entendemos que una de las palabras que más resuenan dentro de cada familia, entre la gente y de ese lugar del que todos hablan, opinan y proponen soluciones es sin miedo a equivocarnos, la escuela. ¿Cómo no vamos a hacerlo si, nuestros primeros años de vida transcurren entre las aulas? Mucho tiempo de vida es destinado a la escuela. Y por qué no decirlo también, muchos de nosotros pasamos más de una década entre las paredes de las escuelas. Digamos que de muchas maneras, el formato escolar, formó y forma parte de la cotidianidad de nuestras vidas: el mundo gira en torno a los hábitos y tiempos escolares.

Podemos decir que la escuela es ese espacio, ese edificio que los acompaña en el desarrollo de sus nuevos grupos de amigos, de conocidos. Continuar estudiando, adquirir conocimientos e integrarse socialmente compone ese conjunto de sentidos por los cuales los jóvenes se acercan a la escuela. Ese edificio que tiene como fin, el paso obligado al mundo del adulto. El lugar por el que todos y todas deben pasar para que, de una manera u otra, ingresen luego al mercado laboral o al ámbito superior/universitario.

Los jóvenes significan y resignifican el espacio escolar como el lugar de encuentro con otros, de pertenencia, de aprendizaje de contenidos y de sentido para la vida, aprendiendo normas y reglas que muchas veces discuten pero que también perciben como necesarias para poder vivir dentro y fuera del edificio escolar. Es la escuela la institución que brinda las herramientas para interpretar las claves del presente, y de alguna manera, pensarlas para el futuro.

Sin embargo, en ese espacio donde se forman los jóvenes de hoy, algunas cosas que a veces impiden o retrasan sus deseos, o no los favorecen, se suceden.

La escuela no puede seguir con un programa educativo a espaldas de la realidad sociocultural que la circunda, siendo éste un punto de partida ineludible para muchas experiencias ya que se conforma como comunidades de participación y aprendizaje en las que no sólo aprenden los estudiantes, sino también los docentes y las familias.

Para Viñao (2002:73), la cultura escolar está conformada por

“un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos), sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas”.

Creemos que los jóvenes, aún hoy, transitan la escuela secundaria para “ser alguien”, y que ese ser alguien implica progreso social. Escuchamos que distintos jóvenes afirman que la secundaria sirve para: “ser alguien en la vida”, “para salir adelante”, “para no quedarse”; así intentan romper con “sus destinos predefinidos” y puestos en ellos casi como una norma.

Estos posicionamientos remiten a la escena escolar que nos interpelaba e impulsaba a actuar, a pensar, a generar estrategias inusuales. La Educación Física brindó el espacio para que muchas de las estrategias que se configuraban en torno a lo grupal se hicieran posibles.

Una de las que requiere ser relatada se relaciona con el interés que los alumnos y alumnas tienen en relación a la actividad deportiva. Así el planteo tuvo lugar alrededor de lo que se consideró eran los intereses de los jóvenes, y las clases de Educación Física se organizaron en grupos de varones, de hándbol, vóley y fútbol, y grupos de mujeres, de vóley y de gimnasia.

Cabe destacar que en esos años las clases de Educación Física estaban organizadas en grupos divididos por “sexo”. La organización de nuestra escuela, no tenía previsto cambiar rituales, ni regulaciones, ni prácticas instaladas; prácticas que día a día se iban consolidando más. Nuestro escenario era rutinario: transmitir saberes, pensábamos y fomentábamos una visión única de la sexualidad en la escuela, qué estaba permitido y qué estaba

prohibido, cómo se utilizaba el espacio escolar y hasta qué tipo de agrupamiento escolar debía ser el habitual. Estas eran nuestras representaciones mentales del mundo del adulto acerca de lo que debía, o por lo menos entendíamos, tenía que suceder dentro de la escuela.

Como se verá más adelante esta situación que parecía, revisaba algunas de las condiciones a resolver, daría lugar a una nueva mirada sobre las decisiones tomadas, que en principio da pie a la revisión sobre lo que históricamente hemos entendido por escuela, inspirado por Gualdieri y Vázquez al decir que “Pensar en la escuela es reflexionar acerca de qué conductas, culturas o patrones aún hoy, se siguen transmitiendo o reforzando.”(2011:79).

Así se desprende que no es el edificio escolar, tampoco el templo del saber o el segundo hogar y mucho menos su sentido el de ser responsable de producir sujetos aptos para la inserción social. La escuela no es sólo relevante para la transmisión de saberes y conocimientos, es eso y mucho más y por eso aborda sentidos que hacen a la vida misma, que salen de la estructura que la ha representado desde la modernidad y que a decir de Busquets la enmarca como “el dispositivo institucional encargado de garantizar la unidad cultural y lingüística de las naciones” (Berteley Bousquets: 33)

La respuesta a muchas de las preocupaciones estaban pendientes pero algunas llegaban sin que se esperaran como signos para seguir revisando las acciones. Una de ellas se presentó al inicio del ciclo escolar y lo que se denominó “un obstáculo”, hoy en la reflexión que acompaña a la narración, protagonista y espectadora coincidimos en ver como una puerta, una oportunidad para revisar las prácticas y las decisiones.

De aquella decisión de formar grupos por intereses y deseos para las clases de Educación Física, de varones y mujeres, por separado, surgió lo que líneas arriba llamamos “obstáculo” y que acordamos en llamar “una puerta” a partir de la oportunidad de acceder a una nueva mirada , y que se narra a continuación: Una alumna, de entre 15 y 16 años abrió la puerta de la Vice Dirección y expreso con seguridad su decisión de no realizar Educación Física con el grupo de compañeras mujeres y dijo en palabras que se recuerdan y transcriben textuales; “No me pueden obligar a hacer Educación Física con las chicas

porque yo no me siento chica, me siento chico.” No fue una situación inesperada, ya que desde la mirada de los compañeros y compañeras, ella era aceptada como chico/varón y, que ante la nuestra, también era claro que se identificaba con situaciones que se desarrollaban en torno a lo que se definía “como de varones”, las que pertenecían al mundo masculino.

Exploremos un poco la idea que expresa Cornú cuando nos expresa que

“La confianza no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula al adulto, sino también a aquella en la que el adulto se dirige al niño. Se trata de considerar y comprender este doble aspecto de la confianza. Esto que está en el interior de la escuela, en el interior de la relación y que adquiere sentido en una perspectiva emancipadora ligada a la finalidad de la educación en la democracia” (Cornú: 1)

Asumir estrategias que apunten a retener a los estudiantes supone un compromiso con la trayectoria escolar de cada uno de los alumnos, entendida ésta como el recorrido personal a transitar en el continuo de niveles y ciclos de la estructura educativa. Los cambios sociales, políticos, económicos y culturales y su influencia en las instituciones educativas de nivel secundario atraviesan complejamente las prácticas de enseñanza. Más aún, implica reconocer que la incidencia de factores externos, sólo se vuelven determinantes cuando se enfrentan a situaciones escolares que no contemplan las particularidades y necesidades de los jóvenes, sino que sólo espera la adaptación de ellos, a su normativa y prácticas.

Sostenemos y proponemos entonces, una escuela que habilita variadas situaciones para pensar y aprender, donde se utilicen múltiples prácticas de enseñanza, donde también se posibiliten la participación de otros actores que enseñan desde su experiencia y su práctica laboral. Docentes dispuestos a que los diseños curriculares y nuevos formatos educativos permitan captar la diversidad de realidades de la heterogénea población que asiste a la escuela secundaria; y de aquella que no asiste y que la obligatoriedad indica que debe ser incluida. Docentes que sostengan espacios de aprendizaje conectando la escuela con el mundo social, cultural y productivo. Es aquí, es en ese

desempeño, el lugar desde dónde se construye la relación de confianza basada en las posibilidades de cada joven.

En este punto hemos dado respiro a la narración para plantar, como punto de partida para el próximo espacio de la historia, dos citas que referencian los conceptos que consideramos apuntalan las respuestas a las dudas que sobrevinieron sobre la “declaración de identidad” que planteo la alumna que reclamo su derecho a no participar de las clases donde se “suponía” debía asistir. La primera de ellas, en palabras de Mariana Chaves (2010:25)

“Las experiencias biográficas e históricas son parte del proceso de constitución de la persona como sujeto en todas sus dimensiones (políticas, económicas, simbólicas y emocionales), y dan la posibilidad de analizar la experiencia etárea como generadora de identidad” y agregamos no solo etárea, de completa y definida identificación”

Y la otra en términos de Bernard Lahire (2008:222) , quien expresa que “[...] la personalidad cultural del niño o del adolescente, sus preferencias y sus prácticas, sus acciones y reacciones, son incomprensibles fuera de las relaciones sociales que se tejen, entre él y los demás miembros de la constelación social en la que está inmerso.”

Una de la inquietudes que surgieron en torno a la posibilidad de reflexión que teníamos se fijó en relación al modelo que la escuela reproducía en torno al género y si en ese camino se daba la posibilidad a todos de sentirse incluidos. Así poner en tensión aquello que mencionan Gualdieri y Vázquez (2011:80), acerca de “no calificar o descalificar, sino establecer diálogo con la forma de construcción de cada estudiante, con su lógica de razonamiento”, y de manera análoga, referir a Morgade (2010:41) cuando nos explica que “[...] no se trata de pensar una nueva educación fuera del género, sino fuera de la matriz dominante, adoptando una matriz alternativa sin considerarla jamás como “desorden”.

Entonces pensar ¿qué hacer? y ¿cómo hacerlo? ¿Cómo generar un espacio de aprendizaje en la clase de Educación Física en el que todos se sientan

contenidos, integrados? Y por sobre todo si ¿se puede pensar una clase de Educación Física en la que el género no sea el que la define?, Con la idea de dar respuesta a esos interrogantes y propiciar una experiencia enriquecedora, se puso en consideración la posibilidad institucional de implementar que al igual que el resto de las clases, la de Educación Física también fuera mixta. Coincidiendo con Gualnieri (2011:80), entendíamos que era necesario “incentivar la aceptación de lo no determinado, de la incertidumbre de lo nuevo y lo desconocido, como apertura hacia un horizonte de opciones que permita romper con el determinismo de “lo único” y “lo verdadero”. Así comenzó un trabajo institucional de aceptación de las diferencias, un poco sin saber hacia dónde íbamos, ya que esto era nuevo y debíamos comenzar a pensar desde la pluralidad de los marcos de socialización por los cuales transcurre su vida y que como menciona Thisted al respecto

“el debate en el campo pedagógico ha avanzado en el reconocimiento de las diferencias que se hacen presentes en las escuelas, en tanto no sólo diferencias de procedencias en cuanto a la clase social, sino también diferencias culturales como etnia, religión, género, generación, lengua o capacidades especiales que la escuela fue espacio de inclusiones altamente efectivas pero condicionadas al tiempo que produjo exclusiones que dejaron huellas profundas en quienes las experimentaron.”(2011:149).

Por esto, es definitivamente ético, reconocer que los jóvenes son sujetos de derecho, y que por tanto, merecen situaciones de enseñanza y de aprendizaje que les permitan ser incluidos en la vida escolar y en la vida social. El escenario escolar debe posibilitar a los jóvenes, trayectorias escolares valiosas y de calidad. Implica garantizar el acceso, la permanencia y la finalización de los estudios de todos, y en particular de aquellos pertenecientes a sectores sociales que no fueron sus destinatarios históricos.

Hablamos al comienzo del espacio de confluencia, sobre en el que en este punto y convocando a Lahire, como apoyo para soslayar una idea sobre lo que esto implica, diremos que, “Se trata de un tiempo marcado por socializaciones múltiples y a menudo complejas, en las cuales se hace sentir la influencia

conjunta, y en ocasiones contradictoria, de la familia [...] del grupo de pares [...] y de la institución escolar”. (2008:11)

De aquella experiencia queda hoy planteada la importancia de poder ver al otro y hacia adelante, con la inquietud y la preocupación que se hacen visibles cuando las decisiones de ser se plantean más allá de los prejuicios y las miradas.

Haber revisado “la solicitud” y construir una propuesta viable para que no solo quien realizaba el planteo, sino para que todos los miembros de la comunidad educativa se sintieran comprendidos en la decisión, permite visualizar hoy una realidad que se presenta abierta e inclusiva en la resolución del trabajo mixto en la clase de Educación Física que se implica en el respeto por la conformación del grupo clase como espacio de construcción social común. La idea que superaba las posibilidades normativas, ya que la clase mixta en relación a la educación física no era tenida en cuenta como una posibilidad, marcó el camino de la inclusión educativa institucional. Se optó por preocuparse y ocuparse y se generó una red comunicacional de “interacción y aprendizaje”.

No podemos asegurar que en aquel momento, “lo mixto” haya tejido nuevas redes o construido un puente hacia una posible resolución del conflicto, que nació como rasgo de identidad y configuro identidades

“[...] una dimensión de los actores que históricamente alcanza un peso mayor desde el advenimiento de la modernidad, cuando las personas se ven compelidas a pensar su biografía a través de una serie de rupturas. Por eso la identidad es esta dimensión ambivalente que siempre es demasiado colectiva para expresar lo personal [...], y al mismo tiempo es siempre demasiado individual para ser plenamente colectiva” (Seoane, 2013:377).

Pero fue el punto de partida que se constituyó en una mirada refrescante que no solo involucra al género, sino también al espacio generacional y la posibilidad de salirnos de los dogmas que se implican para cada tiempo y en cada espacio.

La escuela secundaria tendrá un mejor sentido, una valoración especial para los jóvenes si los ayudamos a construir sus propios proyectos de vida evitando desde el lugar docente, sentenciarlos al fracaso, no sólo escolar sino de vida. Es la escuela aún hoy, el lugar para hacer amigos, para ampliar su propio mundo social, cultural, afectivo. Es tiempo entonces de apoyar los logros de los jóvenes, de favorecer sus aprendizajes y de acompañarlos realmente en la participación de la vida institucional y social.

Pensamos quizás una escuela que se vincule de manera real con el mundo por venir. Una escuela que anticipe los desafíos y marque el rumbo de la sociedad. Una escuela que pueda indudablemente, pensarse y construirse, y no que enseñe conocimientos del pasado y con poca o nula vinculación con el presente / futuro.

Es quizás conveniente, pensar una escuela destinada a jóvenes que viven en un mundo donde las fronteras geográficas se están derribando pero en la que se están levantando otras barreras: las de la intolerancia, el racismo, la no aceptación del otro/otros. Creemos que este es el desafío de la escuela de este milenio.

El desvío fue desafiar la normativa, la confluencia encontrarnos para encontrar un camino posible.

Sin duda, nuevos escenarios se plantean en torno a la normativa que refiere la organización de la clase de Educación Física. En este caso sin ella la mirada se anticipa en función de una necesidad que los jóvenes, protagonistas de los espacios educativos reclamaron en pos de sus derechos, a ser reconocidos.

Bibliografía

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura. El racismo de la inteligencia*. México: Grijal.

Bertely Busquets, M. (2008) *La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales: múltiples maneras de vivir la escuela*, en Bertely, María; Gasché, Jorge; Podestá, Rossana (coord.) *Educando en la Diversidad Cultural: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, (pp. 33-56) Recuperado de:

http://jgasche.weebly.com/uploads/4/5/0/0/4500630/educando_en_la_diversidad-abya_yala-2008.pdf

Cornú, L. *La confianza en las relaciones pedagógicas*. Conferencia.

Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Cap. 1 ¿Juventud? (25-49). Buenos Aires: Espacio Editorial

Gualdieri, B. y Vázquez, M. J. (2011). *El "diálogo" de la interculturalidad: qué y cómo desde la práctica*. En: Loncon Antileo, E. y Hecht, A.C. (compiladoras) *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

Hopenhayn, S. (2016). Lolita, una mariposa de colección. *Revista Quid, bimestral de cultura urbana*. Año 10, N° 63, abril- mayo 2016. Grupo Ilhsa. Buenos Aires. Argentina

Lahire, B. (2008). *Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples*. En: Jociles, Ma. I.; Franzé, A. (ed.). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Ed. Trotta.

Llomovate, S. y Kaplan, C. (2005). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires, Noveduc

Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria*. Buenos Aires: Noveduc. (cap.1)

Oliveira, D. (2008). *La nueva regulación educativa en América Latina a nivel de las escuelas y de los docentes*. En: Corti, A.M. (comp.) *Regulación social y políticas educacionales en América Latina*. Argentina: Laboratorio de Alternativas Educativas.

Seoane, V. (2013). *Sociología del individuo: socialización, subjetivación e individuación*. Entrevista a Danilo Martuccelli. Archivos de Ciencias de la Educación. Año 7, N°7, 4° Época. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UNLP.

Thisted, S. (2011). *Debates y disputas en la Educación Intercultural en la Argentina*. En: Loncon Antileo, E. y Hecht, A.C. (compiladoras) *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.