

La educación física de la escuela secundaria en el marco de un particular modelo de propuesta de la materia. Un análisis desde la relación entre jóvenes y educación

Escuela secundaria, educación física, jóvenes y educación

Guillermo Almada (UNLP Fahce, DGCyE)

guillermoalmada325@hotmail.com

Resumen

Esta ponencia presenta el caso de la clase de Gimnasia en la Escuela Secundaria N° 32 de la ciudad de La Plata (ex Normal N° 1), en el marco de una propuesta institucional implementada a partir del 2019. Dicha propuesta permite el abordaje de la materia a partir de los intereses de los alumnos y del docente, ya que ambos eligen del contenido a trabajar.

La estructura de la ponencia, parte de una breve descripción de la propuesta, para luego avanzar en el análisis de la misma a través de algunas categorías teóricas que refieren a la relación de los jóvenes con la escuela secundaria de gestión pública y obligatoria. Para ello se retoman los aportes de Charlot (2000) respecto de la relación de los sujetos con el saber; de Levinson (2012) quien analiza la brecha entre las propuestas formativas de la escuela secundaria y los intereses de los jóvenes, desde en los motivos por los cuales los jóvenes asisten a la escuela secundaria. Como así también se retoman los aportes de Lacueva (2007), respecto de los factores que determinan la calidad educativa, y de Vicente (2015) sobre perspectivas de trabajo que se alejan del disciplinamiento y abogan por la participación y construcción ciudadana.

Una propuesta que atiende al interés de los estudiantes

A partir del presente año, la propuesta curricular de la materia educación física de la escuela secundaria 32 de la ciudad de la Plata, tuvo una variación particular por parte de los responsables del departamento de educación física que impulsaron un nuevo modo de plantear la materia que parte de la elección por parte de los alumnos del contenido a trabajar en las clases. De este modo, algunas clases abordan prácticas gimnásticas y

otras prácticas deportivas (entre los que se encuentran, atletismo, vóley, handball, hockey, cestobol y softbol). Respecto al espacio físico, las clases se dictan en las instalaciones del Centro de educación Física N° 2 de La ciudad de la Plata donde varias escuelas secundarias de gestión pública y gestión privada de la ciudad comparten el espacio, los días de lluvia o mal tiempo las clases se suspenden ya que no hay espacio disponible debido a que todos los lugares disponibles para dar clases se encuentran a la intemperie, por otra parte los baños para los alumnos de las escuelas son solo los baños químicos que no siempre están en buen estado, aunque se advierte que se están construyendo los baños.

En el caso particular de este relato, se trata de un grupo de 24 alumnos de cuarto, quinto y sexto año de entre 15 y 18 años de edad, son dos varones y 22 mujeres, y cuyo contenido principal a trabajar es la Gimnasia. El número de alumnos se determinó a través de un sistema de inscripción por cupo, que permitió un reparto más equitativo de la matrícula en los grupos respecto de lo que venía sucediendo en años anteriores.

Cabe destacar que el planteo considera la relación particular que los distintos actores tienen con el saber, ya que tanto los alumnos que eligen el contenido a trabajar, como los docentes que fueron consultados en la fase de construcción de la propuesta sobre que contenido les gustaría trabajar en sus clases. Al respecto Charlot (2000) advierte que la relación que se establece con el saber es epistémica, identitaria y social. Que no hay saber ni sujetos del saber solos, el saber es en relación, esto implica que el saber adquiere sentido en diferentes *sistemas de sentido*. Ello permite pensar que factores como su formación inicial, su trayectoria como alumno, la edad, el sexo y otros aspectos de su historia personal podrían ejercer incidencia en la creación del sistema de sentido. De este modo, la propuesta permite reflexionar sobre el sentido pedagógico que adquiere asistir a las clases de educación física para los alumnos y los docentes, desde una propuesta que atiende al interés de los actores, en el marco de una construcción de las clases de Educación Física en la escuela secundaria, que contempla a los procesos que se ponen en juego en la elección de los contenidos a abordar (Almada, 2015). Por ende, ello permite dinámicas de trabajo más inclusivas y situadas, próximas a la construcción de procesos de construcción de identidad ciudadana en desmedro del disciplinamiento (Vicente, 2017).

La propuesta atiende a la demanda de los alumnos y se aleja del sentido clásico de las clases que se centran en la oferta. En este sentido, constituye un intento de variación de la cultura escolar, ya que implica la posibilidad de elección el alumno ya no asiste a la

clase que “le toca” de acuerdo al curso al que asiste, sino opta por un abanico de posibilidades y horarios.

La Ley de Educación Nacional (2006) dictaminó la obligatoriedad de la educación secundaria. Para Puiggrós (2007) resaltar la marca de la obligatoriedad tiene la intención de colocar el eje de la reforma en un tema crucial: no es lo mismo pensar una escuela obligatoria y una que no lo es. Dicha cuestión fuerza al sistema educativo a pensar más allá de las vacantes, espacios físicos y equipamientos, para enfrentarlo con un cambio de orden cultural, ya que hasta hoy la educación secundaria no era para todos los jóvenes. Así, la escuela secundaria obligatoria está llamada a replantear los mecanismos de inclusión. Pensar una escuela inclusiva acorde al sentido de la obligatoriedad del Estado de garantizar a los jóvenes la posibilidad de concluir la educación secundaria, implica considerar la incidencia de las diversas trayectorias educativas en singular y abandonar la idea de las trayectorias escolares estables (Bracchi y Gabai, 2013), así como replantear las propuestas de enseñanza desde un enfoque más flexible, alejado del formato escolar clásico, que atiendan al interés y la situación de los alumnos.

El cambio cultural que demanda la obligatoriedad escolar nos lleva a retomar las preguntas de Levinson “¿Por qué no se ha podido construir una secundaria en América Latina que realmente atienda los intereses y las necesidades de los jóvenes de la región? ¿Por qué sigue habiendo una brecha tan abismal entre la expectativa del joven y la oferta de la escuela?” (2; 2012), esto implica una nueva posición frente a la tradición excluyente con la que nace y se expande la escuela secundaria en Argentina (Acosta, 2009), que obliga a replantear las propuestas de enseñanza.

Los fines de la Escuela Secundaria en vínculo con los motivos por los cuales los jóvenes asisten a la escuela

En los sistemas educativos, el derecho a la educación ha sido atendido como el acceso universal a la escolaridad. Sin embargo, este creciente acceso no ha sido respaldado por una igualdad en las normas básicas de aprendizaje, sea por problemas de rezago, deserción o, incluso, por el otorgamiento de certificaciones que no se corresponden con los objetivos de aprendizaje que representan.

Las desigualdades tradicionales eran fundamentalmente “inter-categoriales”, las nuevas desigualdades son “intra- categoriales”. La cuestión de la exclusión parece haberse desplazado al interior de la escuela. La exclusión sigue operando en la clasificación de la población escolar en términos de indisciplinados, violentos, desertores, desmotivados o “chicos- problema”. Ello convoca a considerar las historias y trayectorias individuales y a reflexionar sobre cómo la experiencia escolar marcó, o dejó de marcar, la experiencia vital y las oportunidades futuras de jóvenes y adolescentes (Bracho, 2002; Tedesco, 2010; Dussel, 2005).

La idea de que la uniformidad institucional que garantizaba igualdad de oportunidades para todos se ha visto cuestionado, al menos desde dos puntos de vista (Torres, 2000; Jacinto, 2009). Por un lado, la evidencia de un sistema diferenciado mostró que la uniformidad era solo teórica y no real. Pero, por otro lado, atendiendo a las diversidades culturales, geográficas, etc. se ha planteado también el riesgo inverso: o sea, que la uniformidad institucional resulte un elemento desigualador. Con lo cual, se trata entonces de discutir cómo superar estas desigualdades con todas las estrategias que se revelen valiosas para redistribuir oportunidades y al mismo tiempo, valorizar diferencias culturales.

Entonces, asumir la diversidad implica un viraje profundo en los modos tradicionales de pensar y hacer educación, política y reforma educativa (Torres, 2000; Dussel, 2005). Si el objetivo último de la educación -y del sistema escolar- es el aprendizaje, y si para realizarse como tal éste debe adecuar sus contenidos, métodos, enfoques, espacios, y tiempos a las necesidades y posibilidades de quienes aprenden, lo diverso pasa a constituir la norma, no la excepción.

En este sentido, la obligatoriedad necesita ser acompañada con la puesta a prueba y extensión de mecanismos de carácter formativo, y no “reeducativo” ni “compensatorios”, y de acompañar la obligatoriedad de la escuela generando condiciones para que cada institución, acorde con las trayectorias e intereses de sus grupos de estudiantes, construya sus propios proyectos (Tenti Fanfani, 2003).

La propuesta al considerar los intereses de los alumnos que asisten a las clases de educación física, invita a reflexionar sobre los motivos por los cuales los alumnos concurren a la escuela (Cruz, Asprella, Vicente, Almada y otros, 2015a; Cruz, Asprella, Vicente, Almada y otros (2015b). En este sentido, Levinson retoma al antropólogo John D’Amato (D’Amato, 1993), para señalar que: “los alumnos generalmente asisten a la escuela por motivos estructurales o motivos situacionales. Los estructurales son los

motivos referidos a la estructura socioeconómica fuera de la escuela —el querer avanzar económicamente, el querer ser “alguien” en la vida—. Los situacionales son los motivos referidos al placer social o auto-estima producido dentro de la escuela: estudiar para convivir con los compañeros, para “quedar bien” con el maestro y sentirse estimado, etc. En ambos casos, son motivos que tienen poco que ver con el contenido” (7; 2012)

Además de estos dos motivos clásicos por los cuales los alumnos asisten a la escuela Levinson agrega un tercer motivo “los motivos existenciales, el goce y el ímpetu de apropiarse del conocimiento escolar para crecer en lo personal y resolver problemas existenciales” (8; 2012)

La implementación de la propuesta en principio admite la posibilidad de una relación más significativa con el conocimiento escolar, más cercana al goce de la actividad. La evaluación de la propuesta una vez transcurrido el año nos dará datos más certeros, sobre la asistencia, la participación de los estudiantes y la valoración tanto de alumnos como de docentes respecto del carácter formativo de la propuesta la apropiación de la misma.

Desde el punto de vista de la relación entre las culturas juveniles y las culturas docentes, la propuesta contempla a los intereses y perspectivas de ambos, de este modo, al analizar la cultura estudiantil como la expresión de las culturas juveniles dentro del espacio físico y simbólico de la escuela como institución. La misma escuela sirve para destilar la pluralidad de culturas juveniles y dejar expresar cierta unanimidad de interés y perspectiva (Woods, 1990)

Desde esta unidad de intereses y perspectiva, Levinson advierte distintos rasgos sobresalientes de la cultura estudiantil, que balizan el trabajo con jóvenes estudiantes así respecto del “discurso moral” de los alumnos y el sentido de sus derechos, señala:

“- están contra el “despotismo” y la imposición; a favor de la humildad y el respeto mutuo, la negociación de reglas y responsabilidades;

- están contra el favoritismo y la arbitrariedad; a favor de un trato justo e igual, una muestra de justicia y transparencia.

- están contra la formalidad y el distanciamiento; a favor de un acercamiento basado en el interés del maestro de conocer algo sobre lo que están viviendo los alumnos dentro y fuera de la escuela, y una muestra de vulnerabilidad y honestidad.” (8, 9; 2012)

La propuesta se aleja de la imposición de los contenidos, e implica un acercamiento tanto desde los alumnos como desde los docentes a partir de una relación identitaria con el saber desde contenido particular. La propuesta al permitir la elección se adecua tanto al interés como a las necesidades particulares de los alumnos respecto a los horarios de clase lo que da mayor flexibilidad respecto de como se trazan las trayectorias educativas desde las condiciones individuales de los alumnos (Bracchi y Gabbai, 2013).

Una propuesta en vínculo con un sentido claro de la calidad educativa

El concepto de calidad de la educación, suele ser utilizado de múltiples maneras es un concepto del que puede suponerse cosas muy diferentes de acuerdo a la concepción de educación que subyace a quien lo interpreta, Lacueva (2007) hace un interesante propuesta de indicadores de la calidad (que se aleja de las graves limitaciones de la medición de la calidad a través de pruebas de conocimientos) en este sentido define y propone mirar la calidad desde tres indicadores diferentes:

. Indicadores de datos cuantitativos básicos:	2. Datos obtenidos por encuestas	3. El estudio de los productos estudiantiles
1.1 Tasa de escolaridad 1.2 Deserción 1.3 Repitencia 1.4 Prosecución de Primer Grado de Primaria al final de la Secundaria 1.5 Promedio de días de inasistencia de docentes durante el año escolar, desglosado en inasistencias justificadas y no justificadas 1.6 Número de alumnos por sección	2.1 Conocimientos del docente 2.2 Atención y trato del docente 2.3 Ambiente social del aula (colaboración – indiferencia – antagonismo) 2.4 Organización del trabajo de aula (orden democrático –orden autocrático – poco orden) 2.5 Ambiente social de la escuela	3.1 Calidad pedagógica de las actividades 3.2 Calidad de la ejecución estudiantil 3.4 Cobertura de las exigencias curriculares 3.5 Vinculación de las actividades con la realidad 3.6 Complejidad de las actividades 3.7 Insuficiencias o errores más frecuentemente encontrados

1.7 Número de títulos bibliográficos por alumno	2.6 Ambiente físico del aula	
1.8 Número de alumnos por computadora de uso didáctico	2.7 Ambiente físico de la escuela	
1.9 Porcentaje de planteles con conexión a Internet	2.8 Actividades pedagógicas	
1.10 Número de alumnos por espacios laboratorio y taller	2.9 Mecanismos de evaluación de los aprendizajes	
1.11 Porcentaje de docentes según el nivel educativo que poseen	2.10 Participación de los estudiantes	
1.12 Promedio de horas de formación en servicio en los últimos 5 años por docente en ejercicio	2.11 Participación de los educadores y educadoras	
1.13 Gasto público en educación como porcentaje del PIB	2.12 Participación de padres, madres, representantes y comunidad organizada	
1.14 Gasto por alumno	2.13 Aprovechamiento del tiempo escolar	
1.15 Gasto por alumno como porcentaje del PIB per cápita	2.14 Grado de satisfacción con la escuela	
1.16 Sueldo promedio y rango de sueldos de docentes	2.15 Propuestas, sugerencias	

Fuente: Lacueva (2007)

De acuerdo con los indicadores planteados es posible observar que la propuesta que se implementó este año para la enseñanza de la educación física en la secundaria 32,

constituye avance en distintos sentidos con miras a mejorar la calidad de las propuestas de las clases de educación física, en principio atiende a una distribución equilibrada del número de alumnos por sección, ya que el planteo habilita a que los alumnos pudiesen elegir entre una gama de contenidos a ser trabajados por distintos profesores de este modo se establece un cupo de alumnos por clase. Cabe destacar que antes de esta propuesta la distribución seguía atada a la sección dada en la institución, en la cual hay una distribución más asimétrica de los grupos de alumnos lo que arrojaba grupos de clases muy numerosos y otro que no.

En segundo lugar, respecto a la participación de los estudiantes es importante destacar que la propuesta en sí constituye un dispositivo de enseñanza que contempla el interés del alumno a la hora de elegir la actividad respecto de las propuestas de los contenidos a enseñar, cabe destacar que los mismos fueron seleccionados en base a una encuesta que releva las áreas temáticas con las cuales los alumnos se sentían a fin. Se advierte que además el interés del alumno el que se contempla el interés del docente, y su vínculo con el saber disciplinar, en la fase de armado de la propuesta los docentes que trabajan en la institución fueron consultados sobre los contenidos que les gustaría abordar en las clases. Es decir que tanto que tanto docentes como alumnos participaron desde su relación particular con el saber, atendiendo al carácter social, identitario y epistemológico (Charlot, 2000) del vínculo con la materia, que intenta construir otro tipo de vivencia sobre la clase de educación física asociada al goce.

Palabras finales

Para finalizar, la propuesta de enseñanza de secundaria 32 marca la necesidad de replantear la relación entre la variación de los formatos de enseñanza, atender la necesidad de una definición clara del concepto de calidad de la educación, comprender y actuar en función de los cambios que suscita la obligatoriedad de la escuela secundaria, en el marco de las escuelas de gestión pública. Así en un contexto donde se manipula el concepto de calidad de la educación para operar contra los trabajadores docentes y denostar a la escuela de gestión pública, Lacueva (2007) nos brinda un claro mensaje sobre criterios para definir la calidad. Al marcar la diferencia entre escuelas de gestión pública y gestión privada Vicente advierte que: “las escuelas de gestión estatal reconocen la diversidad en las características de sus alumnos y no pretenden anularlas.

Para ello, se desarrollan acuerdos y se toman decisiones en conjunto, atendiendo a las emergencias y conflictos que se suscitan” (20; 2017)

Seguramente la evaluación de la propuesta una vez transcurrido el primer año de su implementación, nos va a dar más certezas sobre el grado de correspondencia respecto de los criterios con que fue presentada en este trabajo.

Pero sin dudas constituye una iniciativa a favor del cambio cultural que demanda la obligatoriedad de la escuela secundaria, una transformación en la manera de entender la importancia de atender a la necesidad de transformar los formatos de las propuestas de enseñanza.

Bibliografía:

Acosta, F. (2009). Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares.

Almada, G. (2015) Elecciones de los docentes de Educación Física de escuela secundaria frente a la oferta de capacitación, en La Plata (2007 - 2009)

Bracchi, C, Gabbai, M. I. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho.

Bracho, T. (2002) Desigualdad educativa. Un tema recurrente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 7, No. 16, pp. 409- 413.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Cruz, V., Asprella, G. Vicente, M. E., Almada, G., Gette, N. y Valenzuela, M. F. (2015a) *Resignificar la comunidad educativa: un desafío para la investigación y la formación profesional*. En el XXI Seminario Latinoamericano de Escuela de Trabajo Social. La formación profesional del Trabajo Social: avances y tensiones en el contexto de América Latina y el Caribe”. Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social (ALAEITS). Mazatlán, México.

Cruz, V., Asprella, G. Vicente, M. E., Almada, G., Gette, N. y Valenzuela, M. F. (2015b) *La relación entre lo comunitario y lo educativo: tensiones que interpelan la intervención profesional*. En el XXII Encuentro Nacional de Trabajo

Social. Transformaciones de la institucionalidad social. Desafíos para la formación profesional. Organiza Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS), Comodoro Rivadavia.

Dussel, I. (2005) *Impacto de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente*. Buenos Aires: IPE/UNESCO.

Jacinto, C. (2009) *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana*. SITEAL, IPE-UNESCO.

Lacueva, A. (2007). Determinación de la calidad de la educación: buscando alternativas. *Educere*, 11 (36), 21-30.

Levinson, B. (2012). Reduciendo brechas entra cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: el desafío institucional para crear una secundaria con sentido.

Puiggrós, A. (2007). La nueva secundaria para nuestros adolescentes. En Puiggrós, A. *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires: Galerna.

Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En: Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso* (pp. 11- 33). Buenos Aires: OSDE, UNESCO- IPE, Altamira.

Tedesco, J. C. (2010) Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. En Marchesi, Á., Tedesco, J. C. y Coll, C. (Coords.) *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.

Torres, R. M. (2000) *Una década de educación para todos: la tarea pendiente*. Montevideo: IPE/UNESCO.

Vicente, M. E. (2017) Educación estatal- Educación privada: ¿Disciplinamiento o ciudadanía? Artículo publicado en versión inglés en: Vicente, M. E. "Private schools vs state schools in Argentina: Discipline or citizenship?" *Journal of Educational Research and Review*, Vol. 5(7), pp.111-122, December 2017, ISSN: 2384-7301.

Vicente, María Eugenia (2017), "Preguntas fundamentales: sobre la inclusión social, la educación pública y la calidad educativa en Argentina". *Voces de la Educación*. 2(2) pp.164- 178.