

Algunas consideraciones sobre la conformación del curriculum de profesorado para pensar una educación física no sexista.

Guillermo Almada.

Cita:

Guillermo Almada (2012). *Algunas consideraciones sobre la conformación del curriculum de profesorado para pensar una educación física no sexista. VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-097/411>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRxp/nuP>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Algunas consideraciones sobre la conformación del curriculum de profesorado para pensar una educación física no sexista.

Guillermo Almada (UNLP Fahce)

Guillermoalmada325@hotmail.com

Resumen

Educación Física, curriculum, sexo y género

La presente ponencia parte del análisis del curriculum de la formación inicial del profesorado de Educación Física de la UNLP, en particular del el plan de estudios de 1984, para desde allí visualizar su incidencia en la conformación de una educación física sexista. En el análisis considero la cantidad de asignaturas, el carácter de los contenidos y el rango epistemológico de las mismas.

Las preguntas que propongo para guiar el desarrollo de la ponencia son ¿Cómo se estructura y se naturaliza una construcción binaria de un modo de conocer? ¿Cómo está presente en el curriculum de la formación inicial docente del profesor de educación física? ¿Por qué la clase de educación física se vuelve un espacio que refuerza esa construcción binaria masculina femenina? ¿Qué elementos pueden aportar a la conformación de una educación física no sexista?

Para responder a estos interrogantes retomo los aportes de Alonso y Zurbriggen (2011) Felitti y Queirolo (2009), Guacira Lopes Louro (2001, 2004) y Saraví (1995).

El curriculum de la formación del profesorado: configuración de una educación física sexista

Este trabajo parte desde el análisis del curriculum de mi formación inicial del profesorado de Educación Física, el plan de estudios de 1984 de la UNLP en el periodo 1994-1998, para analizar como contribuyó a afianzar una educación física sexista, para esto presento una referencia sobre la cantidad de asignaturas y el carácter epistemológico del contenido, que me permite advertir una distinción en cinco grandes bloques en los que se ubican las 23 materias incluidas en el plan:

- 1- El bloque enfocado a la enseñanza de la práctica de la gimnasia y el deporte, integrado por las asignaturas: gimnastica I, II y III.

- 2- El bloque psicologías, una general y otra evolutiva.
- 3- El bloque pedagógico didáctico conformado por pedagogía general y otra diferenciada, las didácticas general y específicas de cada nivel.
- 4- El bloque humanístico integrado por las sociologías general y específica, historia y filosofía de la educación.
- 5- El bloque metodológico conformado por: metodología de la investigación educativa y un seminario de investigación.
- 6- El bloque biológico integrado por anatomía funcional, fisiología humana, y fisiología aplicada al ejercicio o gimnastica IV.

En esta estructura el peso del saber médico-biológico tiene una fuerte incidencia en la pedagogía, se constituye como el criterio que define y prescribe la normalidad biológica, el cual aporta elementos para mantener el discurso hegemónico sobre el cuerpo y el deseo, que se asume como verdad (Britzman 2001). La presencia de este tipo de saber representa una marca histórica en el tratamiento del cuerpo asociada al higienismo. Tal es así que la revisión del plan 1984 realizada en 1998, reconoce la necesidad de revisar vertientes curriculares provenientes del paradigma médico biológico:

“siendo el campo disciplinar [de la Educación Física] un espacio cruzado por teorías y prácticas originadas en otros campos del conocimiento, en un amplio espectro que comprende desde las diversas propuestas de la llamada educación psicomotriz hasta las opciones provenientes del paradigma de cuerpo médico, anátomo-fisiológico (...) el nuevo plan propone, mediante la selección de contenidos que lo posibiliten, fortalecer la articulación de las asignaturas y contenidos estrictamente disciplinares con los contenidos pedagógicos y didácticos, de modo de situar decididamente a la Educación Física en el campo general de la educación, lo que no es obstáculo sino que facilita la inserción en otros campos profesionales y académicos desde un perfil y un conocimiento específicos y definidos.

En función de ello se propone:

Para ello, los contenidos de las asignaturas disciplinares incluyen, además de los saberes y haceres estrictamente técnicos, un nivel de reflexión epistemológica sobre ellos mismos, su articulación con las teorías de la enseñanza y del aprendizaje

(p 11. Proyecto de Plan de Estudios del Departamento de Educación Física 1998. Fahce UNLP)

El plan 1984 concuerda con la orientación pautaada por el paradigma medico biológico, es decir que fortalece la incidencia que el bloque biológico ejerce sobre el resto de los bloques, con especial incidencia en el bloque enfocado a la enseñanza de la práctica de la gimnasia y el deporte. Así al analizar el rango epistemológico de las materias del curriculum de esta formación, es posible advertir que el peso de las materias biológicas era muy importante, ya que junto a las materias dedicadas a la enseñanza de la gimnasia y los deportes señalaban la distinción biológica y “natural” de sexos.

Cabe señalar que en las asignaturas que implicaban prácticas motrices, el dictado de las clases se realizaba en forma mixta, aunque algunas mantenían la orientación por sexo biológico contribuyendo con la idea de lo “natural e inmodificable”, los ejemplos de esto los constituían: el fútbol el cual estaba destinado a los varones del profesorado, y el sestoball dictado exclusivamente a las mujeres.

La presencia del discurso médico sumado a la orientación de las prácticas, contribuyo consolidar la distinción de prácticas sexistas en las clases educación física, y apuntaló un orden de distinción biológico de la sexualidad, que atenta contra el derecho y la posibilidad de docentes y alumnos de autodesignarse. Esta consolidación pudo llevarse a cabo porque otras miradas como la que advierte la perspectiva de género que estuvieron ausentes, acalladas o menoscabadas frente al discurso hegemónico.

El género como categoría de análisis

Es posible afirmar que la presencia de contenidos vinculados al saber medico y la inexistencia de saberes que descubran la perspectiva de género, de esta forma el sexo biológico era la única categoría útil para definir “la verdad” sobre el cuerpo y la sexualidad, lo que prescribe una única orientación en el deseo, la cual tiene una importancia fundamental para pensar la construcción del poder.

Al respecto, cabe señalar que el análisis crítico sobre los elementos que inciden sobre la construcción del poder estaba presente en el curriculum, pero desde enfoques que ponían el acento en otras categorías, como la clase, pero no desde la perspectiva que brinda la noción de género y menos aun una visión que las integre las categorías de nacionalidad y etnia, en este sentido coincido con lo que Alonso, Graciela, Zurbriggen, Ruth señalan:

“al reenviar al sexo totalmente a un lugar biológico (y en cierta forma de lo estable, de lo permanente), produjo un efecto, quizás no deseado pero real, que fue contribuir a naturalizar la heterosexualidad como normalidad. Esto se debe a que la lógica del género produjo y reprodujo un encadenamiento de significaciones: existen solo dos sexos (y solo dos), dos cuerpos, dos géneros y una dirección obligatoria del deseo, hacia el cuerpo opuesto o el sexo opuesto o el género opuesto. Esta lógica también se asienta y opera en función de la objetividad científica y configura un mapa de la normalidad escolar” (10; 2011)

Para comprender como opera esta lógica y que mecanismos pone en juego para mantenerse, es necesario atender a la deconstrucción de los binarismos del pensamiento occidental moderno (Lopez Louro, 2004) romper con esquemas de comprensión naturalizados, para entender la sexualidad desde una perspectiva más amplia, como señalan Felitti, K. y Queirolo: “...la sexualidad lejos de ser la manifestación del instinto natural y un destino biológico es una construcción social y por lo tanto histórica” (27; 2009)

La perspectiva de género proviene de los estudios acerca de la historia de las mujeres, pero no se ocupa solo de las mujeres “se postula relacional y permite superar la construcción binaria de lo masculino y lo femenino para pensar las condiciones de su formulación y cuestionamiento de sus ideas y el modo en que se producen y conceptualizan otras identidades sexuales y genéricas... (gays, lesbianas, transexuales, travestis, transgénero, bisexuales e intersex)” (37;2009)

Así la conformación de un curriculum que sostiene la división masculino femenino, legitimada a través los saberes médico biológicos, se corresponde con la construcción de dispositivos de disciplinamiento, en este sentido Felitti y Queirolo señalan “resulta fundamental tener en cuenta que las sociedades occidentales modernas habían asignado a la sexualidad, la creación de instituciones de control disciplinar, sobre el individuo, el cuerpo y el erotismo y el poder creciente de los profesionales, especialmente de los médicos en relación con la definición de los problemas sociales y las normas que debían regularlos” (41; 2009)

El abordaje de la sexualidad no era algo a problematizar la diferencia era presentada como una patología, la materia pedagogía diferenciada asociada al orden biológico prescribía una manera de “atender” a las diferencias distinta a un enfoque social de pensar la diversidad, así el derecho de los sujetos a autodesignarse y autoafirmarse, no estaba incluido en la formación de profesorado y por lo tanto tampoco era algo que podía ser pensado en las relaciones entre los sujetos al interior de las escuelas. El curriculum de profesorado legitimaba el orden binario, al operar sobre las mentes de los docentes y en la estructura de la escuela, se constituía así como un obstáculo para el abordaje ético y cuidadoso de la sexualidad en la

educación (Britzman, 2001), que no logra conceptualizar los cuerpos mas allá de la ideología de lo dado (Alonso, Zurbriggen 2011) como señala Guacira Lopes Louro:

“es posible pensar que los curriculum de nuestras escuelas y universidades son una especie de texto “generalizado” y sexualizado o sea son textos que terminan por constituir los géneros y las sexualidades de estudiantes y profesores. Allí habitualmente se afirma la premisa que sostiene que un determinado sexo indica un determinado género y este género a su vez indica o induce el deseo. En esa lógica se supone que el sexo es “natural” y se entiende lo natural como “dado”. El carácter inmutable, ahistórico y binario del sexo impone límites a la concepción del género y la sexualidad. Naturaleza es de algún modo equiparable con heterosexualidad entonces el deseo “natural” solo puede dirigirse al sexo/género opuesto. La heterosexualidad se constituye, así, como la forma compulsiva de sexualidad” (5; 2004)

Desde las pautas de este orden cabe preguntarse acerca de: “qué es posible conocer, cómo se llega a conocer una cosa, para comprender que se soporta conocer y que se prefiere ignorar” (Louro 2004), implica una ruptura epistemológica que parte de la necesidad de “arriesgar lo obvio”. Respecto a cómo es tratada la sexualidad en las clases y en el curriculum de profesorado, Deborah Britzman (2001) advierte: “la forma en que esto se hace impide cualquier comprensión genuina de alcance y de posibilidades de la sexualidad humana. Esto es evidente en la forma en que la discusión es organizada, la forma en que el conocimiento es concebido, apenas como la expresión de respuestas acertadas o erradas y por lo tanto, apenas como conocimiento de hechos; en la forma en que los docentes y estudiantes parecen esconder sus propias preguntas e intereses con la justificación de que tiene que cumplir con una materia determinada” (2; 2004)

Esto implica que en el curriculum de profesorado no hay espacio para aprovechar la sexualidad como fuente de curiosidad y como guía para el conocimiento. “La pasión por la ignorancia”, impulsó resistencias a las teorías que consideran la multiplicidad de la sexualidad, de los géneros, y de los cuerpos impidiendo transformar nuestros modos de pensar y aprender (Lopes Louro, 2004).

La formación y su correspondencia en las instituciones escolares

Lo que el curriculum de profesorado prescribía respecto a la división por sexo, tenía correspondencia en las clases de educación física de los establecimientos educativos de la provincia de Buenos Aires, en este sentido la regulación de 1894, establecía que las clases de ejercicios físicos estuviesen divididas por sexo, en la misma línea una circular de 1939

establecía que las clases sean dictadas por profesores del mismo sexo que los alumnos (Saraví, 1995).

Con la Ley Federal de Educación 24.195 empieza a romperse este orden, estableció que las clases puedan ser dictadas por profesores del sexo opuesto a los alumnos, y aunque posibilitó y promovió la realización de clases mixtas en los distintos niveles de la enseñanza, es posible pensar que la herencia cultural que estableció la división por sexo contribuyó a conservar el orden rígido no mixto para las clases de educación física en el tercer ciclo de la EGB y el polimodal.

En este sentido considerar la edad biológica, la incidencia de los cambios puberales y las secreciones hormonales que comienzan a evidenciar las diferencias entre el varón y la mujer en lo que hace al desarrollo de la fuerza y la resistencia, incidió en la conservación de la división por sexo, menoscabando así la idea de que las posibilidades de aprendizaje motor son iguales para los dos sexos (Saraví 1995) esta idea no solo operó en la construcción de un sentido binario, sino que además se abonó la idea de pensar las dificultades que podría acarrear el trabajo mixto.

Conclusiones y propuestas

La noción de “arriesgar lo obvio” introducida a través de la categoría de género permite reflexionar sobre lo que enseñamos y lo que no, y como lo hacemos, lo cual aporta elementos para comprender la formación de profesorado y su correspondencia en las clases de educación física en las instituciones educativas, que permiten sugerir intenciones en ambos espacios.

Respecto del análisis de la estructura curricular, resulta útil para pensar la orientación y el sentido del conocimiento en la formación inicial de profesorado, lo que marca la necesidad de introducir el enfoque de género en la formación, y no solo a partir del posgrado sino en el curriculum de la carrera, para garantizar la posibilidad y el derecho de los sujetos a autodesignarse y autodefinirse de acuerdo a su orientación sexual (Alonso, Zurbriggen 2011).

Además, permite desvincular determinadas prácticas deportivas al sexo biológico, lo que contribuye a romper con la idea de que las posibilidades de aprendizaje motor son distintas en hombres que en mujeres.

Por último la introducción de la categoría de género en el curriculum de profesorado desde una perspectiva histórica que puede articularse con otras, como la clase, la edad, la etnia, la nacionalidad (Felitti y Queirolo 2009) posibilitaría pensar entre el trabajo docente.

Respecto a la incidencia de la categoría de género para pensar las clases de educación física, habilita a introducir formas alternativas de organizar el orden de las clases en todos los niveles de la enseñanza, lo que no implica a ultranza el trabajo mixto durante toda la clase ni durante todo el año, pero sí la posibilidad de construir espacios de trabajo mixto para aprovechar las posibilidades de coeducación (Saraví 1995). Rompe con la cultura heredada que establece las prácticas por sexo, de modo que amplía la realización de actividades no tradicionales para el sexo.

Pensar la formación docente y la cotidianeidad escolar, a través de la categoría de género implicó revisar mi formación y mis prácticas, a través del análisis de curriculum de profesorado para entender su incidencia en las clases de educación física, me brindó una perspectiva para como advierte Lopes Louro (2004) revisar en los modos de enseñar y aprender “a través de procesos más placenteros y afectivos”.

Bibliografía:

Alonso, Graciela, Zurbriggen, Ruth. (2011) ¿Qué aportes/reclamos vienen realizando las perspectivas feministas al campo educativo? En Revista Actas Pedagógicas. Facultad Ciencias de la Educación, UNComahue. (en prensa)

Deborah Britzman (2001) Curiosidad, sexualidad y currículum en Lopez Louro, Guacira (org.) O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Autêntica Editora: Belo Horizonte.

bell hooks (2001). Eros, Erotismo y Procesos Pedagógicos en Lopes Louro, Guacira (org.) O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Autêntica Editora: Belo Horizonte.

Elizalde, Silvia, Felitti, K. y Queirolo, G. (Coord). (2009).Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas. Buenos Aires: libros del zorzal.

Lopes Louro Guacira (2001) O corpo educado. Pedagogias da sexualidade Autêntica Editora, Brasil.

(2004). Los estudios feministas, los estudios gays y lésbicos y la teoría queer como políticas de conocimiento. Ponencia presentada en la Mesa "Estudios gays y estudios feministas", del II Congreso Brasileño de Homocultura, Brasilia, DF Brasil, junio de 2004.

Saraví Jorge Ricardo (1995) Hacia una Educación Física no sexista. (En línea) Educación Física y Ciencia , 1(0). Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.256/pr.256.pdf

Proyecto de Plan de Estudios del Departamento de Educación Física 1998. Fahce UNLP