

Concepciones de género en la enseñanza de los docentes de educación física, pensadas desde las transformaciones contemporáneas de la educación

Conceptions of gender in teaching of physical educators,
thought from the contemporary transformations of education

Jessica Ibáñez Picón¹

Resumen

Si es cierto que se forma para transformar, la labor docente debe ser objeto de análisis, crítica y reflexión constante –y en ello cabe una proporción significativa de responsabilidad subjetiva a cada educador–, debe trascender del aula a la sociedad, cuestionando aquello que anda mal.

Diversos problemas, cuya solución se suele atribuir en forma abstracta al Estado o a la Sociedad, necesariamente requieren el compromiso y las acciones de los maestros para ser llevadas a cabo. Es el caso de la equidad de género, asunto sobre el que se ha legislado y se han establecido políticas, pero respecto al cual, en la práctica, falta mucho aún por avanzar en su concreción. Así, contrario a lo que promulga el currículo oficial, el currículo oculto deja entrever la reproducción del imperativo estético corporal que promulga el sistema de mercado actual.

Las inquietudes que generan la presente reflexión han sido suscitadas desde la formación académica y la experiencia como maestra de educación física de la autora. El texto hace parte de la formulación de su proyecto de investigación doctoral.

Palabras clave: equidad de género, enseñanza por aptitudes, educación física, ideal corporal.

¹ Licenciada en Educación Física, Universidad de Antioquia (Colombia). Magister en Salud Colectiva, Universidad de Antioquia (Colombia). Estudiante del Doctorado de Ciencias Humanas con Mención en Educación, Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Correo: ibanez.jessica@gmail.com

Summary

If it is true that formation is for transformation, teaching should be subject to analysis, criticism and constant reflection –and it can be a significant proportion of subjective responsibility to each teacher–, that must transcend the classroom to society, questioning what is wrong.

Some problems whose solution is usually attributed abstractly to the State or the Society necessarily require the commitment and actions of teachers to be conducted. This is the case of gender equity issue which has been legislated and established policies but for which, in practice, much work still to advance their realization. Thus, contrary to what promulgates the official curriculum, hidden curriculum suggests the reproduction of body aesthetic imperative that enacts the current market system.

The concerns that generate this reflection have been raised from the academic training and experience as a physical education teacher of the author. The text is part of the formulation of her doctoral research project.

Keywords: Gender Equality, Teaching by Aptitudes, Physical Education, Body Ideal.

Desde tiempos remotos, la especialización del trabajo ha definido roles diferenciadores para hombres y mujeres, asignando a cada uno responsabilidades y comportamientos característicos que se ponen en escena en cada uno de los modelos de sociedad que se han instaurado a lo largo de la historia. En general, se ha ubicado al hombre como proveedor, amo de la mujer y con un campo de acción en lo público, y a la mujer en el espacio doméstico, privado, encargada de la crianza, de satisfacer las necesidades del varón, y con ello, se ha visto obligada al cuidado de su cuerpo, como objeto de deseo y carta de presentación frente al otro, y que, por lo demás, determina su inclusión o exclusión.

En consonancia, el cuerpo ha sido objeto de reflexión en todas las épocas, ha sufrido múltiples transformaciones siguiendo distintos ideales de belleza, y ha sido objeto de observación y experimentación constante. En la actualidad –y conforme al paradigma de la modernidad– el cuerpo ideal es definido por el mercado, por lo que comienzan a proliferar numerosos procedimientos estéticos que impulsan a las personas a alcanzar ese cuerpo, en el que la extrema delgadez, la tonicidad de los músculos, las formas voluptuosas, la juventud, entre otros atributos, suponen la definición de la belleza tanto femenina como masculina.

El ámbito educativo no ha sido ajeno a este proceso cultural y social, y por ello desde las aulas se pretende domar, adoctrinar y manipular el cuerpo, conforme al interés del soberano: el Imperio con su lógica de mercado y consumo. Los docentes se enfrentan a un discurso social, reforzado por los medios de comunicación, que clasifica a los estudiantes dentro del sistema según su rol, lo cual innegablemente incide en los esquemas de pensamiento del educador y en el modo de solucionar diversas situaciones que surjan dentro de la clase, en el presente caso la clase de educación física.

De acuerdo con lo anterior, no puede desconocerse que la escuela se encuentra permeada por las concepciones de género que definen los roles sociales, y en cierta manera –a pesar de nombrarse una igualdad como derecho fundamental–, suponen una educación distinta para hombres y mujeres. Dentro de esta lógica, surge la pregunta:

¿Cómo influyen las concepciones de género de los docentes de Educación Física en la enseñanza de las prácticas motrices?

Para dar respuesta a ella, se considera que es necesario abordar las concepciones de lo masculino y lo femenino para lograr una comprensión de esta realidad significativa que implica la enseñanza de prácticas motrices diferenciadas para hombres y mujeres, así como reconocer el propósito de las prácticas que orientan los docentes de Educación Física a sus estudiantes. Los hallazgos de una investigación en tal sentido permitirán, posteriormente, realizar una intervención efectiva desde la comprensión de la realidad, no solo desde el currículo, sino incluso desde la formación que se brinda a nivel universitario, con el fin de promover un trato equitativo conforme a las aptitudes, y no al género, y, de esta manera, fomentar la sana convivencia y la equidad en el ámbito escolar.

Cabe anotar que, como punto de partida para resolver la pregunta de investigación, se debe suscitar la reflexión en torno a las transformaciones contemporáneas de la educación, toda vez que éstas motivan nuevas construcciones sociales y culturales en torno a la escuela, al docente, al estudiante y demás actores, haciendo posible una mejor interpretación de los procesos al interior del aula, específicamente en lo que respecta a la clase de Educación Física. Este cometido puede abordarse desde cuatro ejes: sociedad, saber, educación y tecnología. No obstante, este texto estará circunscrito en los ejes de sociedad y educación, por considerarse que permiten un acercamiento amplio al objeto de investigación y aportan elementos clave para resolver el interrogante planteado.

Al respecto, los aportes de Lewkowicz en el texto *Pedagogía del Aburrido* (2004), llaman la atención en el sentido de que la escuela ya no es lo que era y esto tiene que ver con un cambio social: la pérdida de investidura del Estado-nación como único dador de sentido. Por tanto, todas las instituciones –figuras propias del Estado– se van quedando sin piso y deben recurrir a nuevos significantes que los inscriben en un nuevo discurso.

Debe tenerse en cuenta que, mientras la sociedad fue definida y determinada por el Estado-nación, la vigilancia, la sanción y el examen fueron mecanismos de control y adoctrinamiento que permitían la interacción de todas las instituciones, con lo cual se lograba formar una subjetividad disciplinaria que, al dejar marcas, garantizaba su efectividad y le permitía al sujeto desempeñar el rol de ciudadano, adaptado a cualquiera de las instituciones, soberano, capaz de delegar, igual ante la ley y, por tanto, homogéneo en lo que respecta a la fuerza de trabajo, más allá del género.

Sin embargo, la ficción del Estado-nación se agota en un entorno cambiante que desestima la estabilidad y los proyectos a largo plazo (Sennett, 2000), haciendo desaparecer al ciudadano, para dar paso al consumidor como representante del Estado técnico-administrativo, donde la lógica social deviene como un arsenal de mercancías y de signos referentes al mercado. La relación ya no se establece entre ciudadanos que comparten una historia común, sino entre consumidores que intercambian productos (Lewkowicz, 2006) y, en este sentido, el cuerpo como producto encuadra la aproximación del Educador Físico en el ámbito escolar.

Queda claro que el Estado moderno se convierte en administrador –desde ahí legitima su permanencia–, encargado de proteger y vigilar a la población mediante redes de control e intervención, y esto también aplica para la educación (Hargreaves, 1998). Específicamente para el caso del Educador Físico, su vinculación con una institución que se rige por los principios del Estado técnico-administrativo va a delimitar su actuación, que ya no estará orientada a la formación de “ciudadanos de bien”, con valores trascendentes en el tiempo, sino que, buscando desarrollar los objetivos trazados por el mercado, atenderá a la demanda de formación de varones atléticos, fuertes, veloces, capacitados para la práctica deportiva, y mujeres que deben velar por reflejar en su cuerpo el ideal social de belleza, lo que evidentemente excede la función del docente, excluyendo a la mujer –según los parámetros establecidos para el varón– en el espacio de la actividad física en la escuela, pero motivando su acceso a gimnasios, centros estéticos o clínicas, que les permitirán moldear la figura deseada o demandada.

En otras palabras, instaurada la lógica mercantil queda claro que todo puede ser consumido, incluso la cultura y la educación, y, en este sentido, el mercado hace posible un mayor acceso a esta última, pero con el ideal de capacitar individuos utilizables (Lewkowicz, 2004). Los métodos educativos siguen siendo vigentes en tanto posibiliten al sujeto incorporar los saberes necesarios que lo hagan efectivo en la cadena de producción y consumo. La función de la escuela, entonces, ya no es el adoctrinamiento de ciudadanos según un referente histórico que da cohesión al Estado-nación, sino que se ocupa de la dominación a través del capital financiero que instaura un poder de normalización, de modo tal que los consumidores sirvan a los fines del paradigma capitalista. En palabras de Lewkowicz, “la soberanía no emana ya del pueblo sino de la gente. La gente ya no son los ciudadanos sino los consumidores” y por tanto, la ley será la ley de consumo (2006, p.37).

El ciudadano ya no ostenta el monopolio de los derechos, porque constitucionalmente se reconoce al consumidor como nueva fuente de razón y justicia, y con ello, la educación se convierte en una herramienta de opresión y explotación (Lewkowicz, 2006).

Así entonces, la escuela define ocuparse de un discurso propio del mercado, e incursiona en la prestación de un servicio que responde a las exigencias de sus diversos clientes –entre los que se incluyen las empresas y los padres de familia– y con ello comienza a trabajar en la construcción de nuevas subjetividades que escapan al control de los profesores que están formados en la lógica del Estado-nación, imponiéndoles tareas que pueden llegar, incluso, a cuestionar sus valores.

Este proceso deja en evidencia que el sujeto ya no tiene unas marcas sobre las cuales pueda operar la escuela –y las demás instituciones en general– sino que su subjetividad es más mediática, determinada por la imagen y la opinión, y, por tanto, personal, conforme al contexto y al tiempo en el que vive (Lewkowicz, 2004), caracterizado por haber convertido la “sociedad del espectáculo en una sociedad pedagógica en la cual la competencia aplastante, vanidosamente inculta, eclipsa la escuela y la universidad” (Serres, 2013). Además, la subjetividad indiscutiblemente obedece a jerarquías de mando, divisiones de responsabilidad, demarcación de tareas y papeles, etc. (Hargreaves, 1998). En palabras de Hargreaves,

El discurso se basa en la proposición fundamental de que los problemas y los cambios a los que se enfrentan profesores y escuelas no están confinados a los límites estrictos de la educación, sino que se enraízan en una importantísima transición sociohistórica desde el periodo de la *modernidad* al de la *postmodernidad*” (1998, p.50).

Que, según Lewkowicz (2006), sería más apropiado nombrar como modernidad tardía.

Las demandas de este periodo afectan a profesores y escuelas, pero la respuesta puede no ser adecuada porque las estructuras del pasado no han sido modificadas y las soluciones a las que recurren resultan poco efectivas, según Hargreaves en tanto

Sus estructuras grandes, complejas y burocráticas, se adaptan mal a las necesidades dinámicas y variables del mundo postmoderno: necesidad de un aprendizaje más relevante y atrayente, de un desarrollo profesional más continuado y conectado, y de una forma de decisión más flexible e inclusiva (1998, p.56).

Como consecuencia de estos cambios, la labor del Educador Físico está atravesada por un discurso mercantil que define el cuerpo, el ideal de belleza, los roles según el género, el contenido de la formación, etc. Dicho discurso podría ir en detrimento de aspectos relevantes, relacionados con el cooperativismo, el espíritu deportivo, el juego limpio, entre otros valores que han enriquecido las prácticas deportivas, y que pueden ser considerados como propios de la formación de la subjetividad disciplinaria. Pese a ello no sería correcto afirmar que los valores han desaparecido, sino

más bien, que lo que se ha modificado es el carácter general de los valores que ahora se viven de manera particular según el entorno.

Las reglas que se imparten no trascienden los espacios, porque son específicas de cada contexto, immanentes a él y esto hace que cada institución sea un mundo aparte. En consecuencia, la Escuela pasa a ser una empresa más, buscando ser competitiva en el mundo de los servicios y produciendo exhaustivamente los sujetos que necesita en la situación en que los necesita. No los toma de ninguna otra, ni los produce para ninguna otra (Lewkowicz, 2006), lo que ha implicado que el individuo ya no sepa estar en clase, no cumpla con las expectativas de los maestros, e incluso que en su adultez, por ejemplo, llegue a divorciarse porque no sabe estar en pareja (Serrres, 2013). Con esto puede decirse que el mercado no ha permitido crear nuevos lazos sociales, sino que más bien los ha destruido, quizás porque una sociedad de personas solitarias consume más que una sociedad constituida por comunidades.

Lo anterior ha supuesto un sufrimiento creciente que ya no obedece al carácter normalizador de las instituciones (Lewkowicz, 2006), sino que tiene que ver con que no hay normativa compartida, los valores no son duraderos ni universales, ni tampoco es posible tener normas estables y trascendentes, lo cual dificulta que la escuela, a la par con la familia, puedan enseñar desde referentes puntuales aspectos como el compromiso, la lealtad, la valía de sí mismo, el cooperativismo, que ya no se viven en la práctica debido a la realidad cambiante de los contratos a corto plazo y trabajos por proyectos (Sennett, 2000).

Indudablemente, estos cuestionamientos inciden en el proceso de formación del Educador Físico, y, por tanto, se deben tener en cuenta al momento de hacer una reflexión en torno a la enseñanza, pues estos definirán sus concepciones, no solo de género sino frente a la escuela misma y permearán sus actuaciones en su ámbito de acción.

En conclusión, el quehacer del Educador Físico ha comenzado a definirse desde la ficción del Estado técnico-administrativo, y, por tanto, operan exigencias propias de la lógica del mercado y del consumo que no reconocen la diversidad, anulan la individualidad, e incluso generan malestar en los individuos que no se reconocen dentro de una lógica que define, entre otros muchos aspectos, el ideal de belleza.

Así pues, es válido aproximarse a las concepciones de género en los docentes de esta área, a fin de reconocer su influencia en la enseñanza de las prácticas motrices y, de esta manera, generar propuestas que orienten la formación desde las aptitudes, con lo cual se contribuya a generar espacios de inclusión que, a su vez, fomenten la participación y la sana convivencia dentro de las clases.

Referencias

- Hargreaves, A. (1998). El malestar de la posmodernidad. El pretexto para el cambio. En: A. Hargreaves (Ed.), *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* (pp.48-63). España: Ediciones Morata.
- Lewkowicz, I. (2004). Escuela y ciudadanía. En: C. Corea, I. Lewkowicz & M. Cantarelli, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (pp.19-40). Buenos Aires: Paidós.
- Lewkowicz, I. (2006). Institución sin nación. En: I. Lewkowicz (Ed.), *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez* (pp.41-51). Argentina: Paidós.
- Sennett, R. (2000). A la deriva. En: R. Sennett (Ed.), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo* (pp.13-31). Barcelona: Editorial Anagrama S.A.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita: el mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una nueva manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.