



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADÉMICA ARGENTINA
MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN
EDUCACIÓN

**TÍTULO DE LA TESIS: EDUCACIÓN FÍSICA Y ESCUELA
SECUNDARIA.**

**SENTIDOS Y PRÁCTICAS EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA
ASIGNATURA EN UN COLEGIO DE LA PROVINCIA DE BUENOS
AIRES (ARGENTINA).**

AUTOR: PROF. PABLO KOPELOVICH

DIRECTOR: MG. ALEJO LEVORATTI

CO-DIRECTOR: DR. PABLO SCHARAGRODSKY

FECHA: Septiembre de 2017

Resumen

La tesis indaga en los sentidos y prácticas que circulan en el nivel secundario de una institución de nivel medio en torno a la asignatura Educación Física (en adelante EF). Discutimos el lugar que ocupa la asignatura en la propuesta formativa de la institución, considerando que los directivos estiman que reciben alumnos de población media a media-alta.

Nos proponemos estudiar las diferentes concepciones disciplinares sobre la EF que se presentan en los documentos institucionales, y que tienen profesores de la asignatura y el modo en que plasman ello en las clases; e identificar, analizar y comparar los sentidos y las prácticas sobre la EF y el deporte, circulantes en las clases de EF, y su consecuente forma de considerar los cuerpos de los alumnos¹. De este modo, abordamos el vínculo entre los distintos niveles de decisión curricular, especialmente entre el nivel institucional y el de la situación de enseñanza. Analizamos, en definitiva, cómo se inscribe la EF en el proceso de socialización de los alumnos, desde el abordaje de la vida cotidiana escolar.

A partir de una metodología cualitativa, se lleva a cabo un estudio de caso que incluye análisis de documentos, observaciones participantes y entrevistas semiestructuradas en profundidad. Así, se analizan las oralidades de los profesores y directivos, se observan clases de dicha materia y se consideran documentos institucionales, Planificaciones anuales de EF y bibliografía obligatoria para alumnos.

Abstract

This thesis analyzes Physical Education meanings and practices in a secondary school. We discuss its place within the institution educational proposal considering that the board of directors thinks that the students belong to upper middle class.

We propose studying different disciplinary conceptions of Physical Education in institutional documents, professor approaches and their implementation it in the class. We also identify,

¹ En aquellos casos en que resulte excesiva la nominación diferencial se utilizará el masculino genérico clásico –los alumnos- en el entendido de que incluye siempre mujeres y hombres. Lo mismo es aplicable para el caso de los profesores.

analyze and compare meanings and practices of Physical Education and the sports involved in the process, analyzing its conception of the student's bodies. In this way, we approach the connection between the different levels of curricular concretion, especially between the institutional level and the level of the teaching situation. Furthermore, we analyze how Physical Education participates in the process of socialization by means of daily school life approach.

From a qualitative methodology, we do a case study that includes document analysis, participant observations and semi-structured interviews in depth. Thus, we observe classes and we consider what professors and directors say, institutional documents, annual Physical Education plans and compulsory student readings.

Agradecimientos

A Alejo Levoratti por la confianza depositada en mí, su dedicación, paciencia y excelente predisposición para guiarme en la realización de este trabajo. Por los extensos e interesantes diálogos que tuve el lujo de tener con él. Por su docencia permanente. De ninguna manera hubiese podido realizar una tarea de este tipo sin su acompañamiento y aliento.

A Pablo Scharagrodsky por estar nuevamente presente con su humildad y con la palabra justa. Por acompañarme y guiarme en el camino escogido. Mi enorme y eterna gratitud hacia él.

A las autoridades de la Maestría.

A los profesores de la Maestría, por lo que me aportó cada uno de ellos en sus clases: debates, preguntas, sugerencias, textos propuestos.

Al muy buen grupo de compañeros de la Maestría. Muy especialmente a mi amiga Camila Alcántara, una maestra en todo sentido, con la que en cada café compartido en los recreos de las cursadas nos dedicamos a solucionar el mundo y a no parar de reír. Fue un placer para mí haber compartido con ella buenas y no tan buenas pruebas a las que nos enfrenta la vida. A Alejandra Tillería, por los momentos compartidos.

Al Profesor Carlos Carballo, por haber accedido muy amablemente –cuando ocupaba el cargo de Director del Departamento de EF de la Universidad Nacional La Plata- a realizar una nota de referencia para mi postulación a la Maestría.

Al Profesor Osvaldo Ron, por permitirme a través de la participación en una serie de proyectos de investigación bajo su dirección, poder pensar cuestiones que hacen a la enseñanza del deporte y la Educación Física en instituciones escolares. Hago extensivo este agradecimiento a los integrantes de los distintos equipos dirigidos por él en el Área de Estudios e Investigaciones en EF (IdHICS- UNLP), de los que formé parte: Jorge Fridman, Guillermo Celentano, Mirian Burga, Marco Maiori, repito Alejo Levoratti, José Fotia, Lorena Berdula, Fabián De Marziani, y Marcelo Husson.

Asimismo, nuevamente a Scharagrodsky por permitirme ser parte del proyecto de investigación que dirige (también en AEIEF), y codirige el inmenso Carlos Parenti, por

enseñarme en cada encuentro cuestiones que hacen al arte de la investigación, y por transmitirme su pasión por esta actividad. Incluyo aquí también a los compañeros del equipo: Belén Bonamy, Gerardo Fittipaldi, Silvia Martínez, y repito Alejo Levoratti.

A los sucesivos alumnos que tuve en el Curso Introductorio a las Carreras de Educación Física (CICEF) de la UNLP, por los interesantes debates en los que participamos conjuntamente en torno a los conceptos de deporte y Educación Física. Esos intercambios despertaron en mí una serie de interrogantes en relación a la asignatura en cuestión, que de alguna manera se incluye en esta tesis. Hago extensivo el agradecimiento a todo el equipo de trabajo de esa instancia curricular (Coordinadores, Jefes de Trabajos Prácticos, Ayudantes diplomados, Alumnos Colaboradores).

A todos los colegas con los que compartí cómo iba avanzando con este trabajo, por sus aportes, comentarios, sugerencias, palabras de aliento.

A la comunidad educativa del Colegio en cuestión (directivos, profesores, alumnos, personal administrativo) por abrirme amablemente las puertas de la institución para vivenciar el día a día escolar y poder llevar a cabo el trabajo de campo.

En lo personal quiero dar gracias a mi familia, que es lo más importante en la vida. A Patricia y Mario -mis padres-, a Mariel y Mercedes -mis hermanas-, a Lola, Charo, Julia y Pedro -mis sobrinos-, a César y Manuel -mis cuñados-. A todos ellos por apoyarme incondicionalmente en cada nuevo emprendimiento.

La Plata, septiembre de 2017

Índice

Introducción

Presentación

Enfoque y método

Estado de la cuestión

Recorrido de este trabajo

Capítulo 1: La Educación Física en la propuesta educativa del nivel secundario del colegio Lincoln.

1. Introducción

2. La institución “Lincoln” y el nivel secundario: delimitando cierta forma de socialización

2.1. Colegio “Lincoln”: ¿escuela de estilo vincular?

2.2. La organización del nivel secundario

3. La organización y el lugar de Educación Física en el nivel secundario

3.1. Tendencias de la Educación Física en relación con el perfil institucional de las escuelas secundarias

3.2. Las “Planificaciones” de Educación Física para los distintos años del nivel secundario del colegio “Lincoln”. Niveles de decisión curricular

4. Reflexiones finales

Capítulo 2: Socializando a través la Educación Física: sentidos y prácticas de profesores de esa asignatura del nivel secundario del Lincoln

1. Introducción

2. Sentidos identificados en la Educación Física en el proceso de socialización

- 2.1. Educación Física transmitiendo valores, mejorando el trato entre las personas
- 2.2. Educación Física siendo útil para crear hábitos y acercar a los alumnos a prácticas deportivas extraescolares
- 2.3. Educación Física generando diversión o disfrute
- 2.4. La importancia de la Educación Física
- 2.5. La Educación Física como asignatura “práctica”

3. Reflexiones finales

Capítulo 3: Nuevos elementos de la socialización a través de la Educación Física. Matriz deportivista y formación de masculinidades y feminidades “deportivizadas” en el nivel secundario del Lincoln.

1. Introducción.

2. Matriz deportivista en la socialización a través de la Educación Física en el nivel secundario del Lincoln: el deporte de rendimiento como referencia

3. Socializando a partir de masculinidades y feminidades deportivizadas

3.1. Sistema Sexo/género

3.2. El caso de la Educación Física del nivel secundario del colegio Lincoln.

3.2.1. Los profesores y las profesoras: la separación de grupos en “chicos” y “chicas”

3.2.2. Las clases de los “chicos” y las clases de las “chicas”: socializando diferencialmente

3.2.3. Las clases de fútbol recreativo como momento de exaltación de las masculinidades.

4. Reflexiones finales

Conclusiones. Educación Física y escuela secundaria: entre las determinaciones disciplinares de profesores, lo específico de la propuesta de la asignatura en la institución y las trayectorias docentes.

Anexo

Referencias bibliográficas

Introducción

Presentación

La escuela es una institución característica de la modernidad en la que se espera y supone ocurran procesos intencionales de reproducción de la cultura (Legarralde, 2015: 213). Su expansión como forma educativa hegemónica en todo el mundo se produjo en el pasaje del siglo XIX al XX, donde la mayoría de las naciones legisló su educación básica volviéndola obligatoria. La modernidad occidental avanzaba e iba dejando escuelas (Pineau, 2001).

Se trata de una institución que resiste a los cambios ocurridos en el contexto extraescolar, por lo que su eficacia parece residir especialmente en su interior y no en su exterior. Así, es impresionante la similitud que presentan en todo el mundo una serie de elementos que la caracterizan. Entre éstos, se pueden destacar el uso específico del espacio y el tiempo, la pertenencia a un sistema mayor, el docente como ejemplo de conducta, una especial definición de la infancia, la relación asimétrica entre docente y alumno, la existencia de dispositivos de disciplinamiento, la conformación de currículos y prácticas universales y uniformes, la descontextualización del contenido académico y la creación del contenido escolar; los sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar; y la oferta y demanda impresa específica (Pineau, 2001). Además, desde el punto de vista sociológico, la escuela es la institución encargada de la socialización, o sea de la internalización de las normas que regulan la vida en sociedad por parte de las nuevas generaciones (Legarralde, 2015). A partir de los postulados de Pierre Bourdieu, se trata de uno de los lugares donde se fabrican las personas, donde se crean las formas de pensar, las formas de actuar, en relación directa con la familia (Bourdieu, 1991).

Asimismo, la escuela ha sido uno de los espacios institucionales que ha contribuido en el proceso de construcción de cierto orden corporal, que lleva implícito ciertas reglas, prácticas y saberes (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006).

Con respecto específicamente a la escuela secundaria, en nuestro país y en el mundo, nace con un rol de formadora de elites, a partir de un modelo institucional de carácter selectivo. La referencia de este nivel era el colegio nacional, que preparaba a los alumnos para ingresar a la Universidad y ejercer puestos burocráticos y dirigenciales. Así, la masificación de la

escuela media en la Argentina se produce desde una matriz de incorporación y expulsión en forma simultánea (Acosta, 2012). De esta forma, se pensaba al sistema educativo como un dispositivo de distribución social de valores y conocimientos, a partir del cual cada uno recibía la educación necesaria por el lugar que ocupara en la estructura social (Tedesco, 2012).

En los últimos años, en nuestro país y en la región, el nivel secundario muestra una espectacular expansión, transformándose en una cuestión central de las agendas de políticos y expertos. De hecho, en 2006 a través de la Ley de Educación Nacional en Argentina se establece la obligatoriedad del mismo, en concordancia con lo ocurrido en Latinoamérica. Sin embargo, en ese proceso de universalización quedan por definirse con claridad los objetivos y las estrategias institucionales y pedagógicas adecuadas a las nuevas circunstancias sociales (cambios en la economía, el mercado de trabajo, la estructura social, la cultura, etc.) (Tenti Fanfani, 2003).

Asimismo, en relación especialmente a este nivel presenciamos en la actualidad una importante diferenciación entre las distintas instituciones educativas. Esto se produce en un contexto de fragmentación del sistema educativo argentino (Kessler, 2002; Tiramonti 2004, 2009; Tiramonti y Ziegler, 2008). Hoy en día, la ruptura de la organización Estado céntrica de la sociedad “habilita a pensar el espacio social y educativo como un compuesto de `fragmentos´ que carecen de referencia a una totalidad que le es común o un centro que los coordina” (Tiramonti, 2004: 27). Los alumnos de familias con más recursos materiales y simbólicos tendrían más posibilidades de tener acceso a un tipo especial de experiencias formativas. Se trata, de esta manera, de una monopolización de bienes sociales y de una segregación y separación de los públicos escolares (Tiramonti, 2009). Entonces, “la educación entendida como socialización, es una de las estrategias posibles para la reproducción en las diferentes fracciones altas y/o bajas de la esfera societal” (Villa, 2011: 1).

Igualmente, asistimos a un proceso de privatización de distintas esferas de la vida cotidiana. Entre dichas esferas se encuentran la seguridad, la vivienda, la salud, y la educación. Con respecto a esta última, en la Argentina desde la década del 60, ha surgido y se ha difundido

una cantidad importante de instituciones educativas en los distintos niveles del sistema educativo.

Además, pensando en la conformación y desarrollo de la asignatura EF, desde el nacimiento y la consolidación de los Estados nacionales, y de sus respectivos sistemas educativos, en los siglos XIX y XX, las diversas prácticas corporales incorporadas en la escuela fueron instrumentadas con distintos objetivos y adhiriendo a diferentes sentidos. Así, la asignatura EF -que inicialmente tuvo otras denominaciones- contribuyó a controlar y educar los cuerpos de una forma higiénica, patriótica, acorde al género de los alumnos, disciplinada, moralmente correcta, saludable, bella, productiva, racional, científica (Scharagrodsky, 2006, 2011). Esto se llevó a cabo en concordancia con intenciones macropolíticas, como la formación de un ciudadano libre para la búsqueda del progreso, y a las necesidades vinculadas con la organización nacional (Aisenstein, 2006).

Así, se puede considerar a la EF como una disciplina escolar en toda su dimensión (social, política, cultural, educativa, normativa, epistemológica, etc.). Las prácticas educativas la muestran como visiblemente enclavada en la escuela, integrada a ella, y significada desde prácticas corporales específicas -los juegos, las gimnasias, los deportes y las actividades en la naturaleza y al aire libre- (Ron, 2010). Además, ha sido vista, en sentido restricto, como abarcando las actividades pedagógicas que tienen como tema el movimiento corporal, y que tienen lugar en la institución educacional. No se trataría de cualquier movimiento, sino del “movimiento humano con determinado significado/sentido que, a su vez, le es conferido por el contexto histórico-cultural” (Bracht, 1996: 3). Ese movimiento es el que se presenta en forma de juego, de ejercicios gimnásticos, de danza, de deporte, etc. A su vez, se la entiende como una práctica pedagógica vinculada con saberes diferentes del cuerpo y del movimiento de los actores (Crisorio, 1995, 2003), mientras que también se la concibe como una parte activa de la cultura física-corporal-somática en un contexto dado (Barbero González, 1998). Asimismo, se estima que “en Argentina, Educación Física refiere a una disciplina pedagógica escolar que enseña a través del deporte, el juego, la vida en la naturaleza y la gimnasia, y que persigue involucrar al conjunto de las capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales de los sujetos, contribuir a su formación integral, a la prevención y promoción de su salud y al uso activo y recreativo del tiempo libre” (Fotia, 2015: 183).

Por el lado del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, se plantea que

La Educación Física es una materia que incide en la constitución de la identidad de los adolescentes al impactar en su corporeidad, entendiendo a ésta como espacio propio y al mismo tiempo social, que involucra el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales, contribuyendo a su formación integral. (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2006: 131)

Asimismo, se afirma que

al intervenir pedagógicamente sobre la corporeidad y la motricidad, la Educación Física contribuye a la formación de los sujetos, teniendo en cuenta, además de sus manifestaciones motrices visibles, el conjunto de procesos y funciones -conciencia, inteligencia, percepción, afectividad, comunicación, entre otros- que hacen posible que esas acciones sean realizadas por los alumnos/as con sentido y significado para ellos. Por lo tanto, se entiende que en el hacer corporal y motor tienen lugar actos portadores y a la vez productores de significado, donde se implican en forma conjunta, aspectos cognitivos, motrices y socio-afectivos, entre otros. (ídem)

A partir de lo dicho precedentemente se ve que la EF es pensada –por distintos autores y en distintos momentos- de diferentes formas. Así, en algunos casos se la entiende como una disciplina pedagógica y en otros como una práctica social, que tematiza sobre el cuerpo y el movimiento de los sujetos o sobre su corporeidad, estando las diferencias en las definiciones centradas en ciertos aspectos sobre los que se hace hincapié. Se trata, además, de una disciplina que a diferencia de muchas otras nace en la escuela y crece y se consolida tanto dentro como fuera de ésta.

En este contexto, se busca indagar en los sentidos y prácticas en torno a la asignatura EF, y al deporte, en el nivel secundario del Colegio Lincoln, analizando el modo en el que se inscribe en la propuesta pedagógica de la institución y en el proceso de socialización de los alumnos. Así, se abordan cuáles son las perspectivas o corrientes teóricas que son tomadas como referencia por los profesores y en las planificaciones, y cómo ello se plasma en las clases; cómo se vinculan los distintos niveles de decisión curricular, especialmente el institucional (que se aborda a partir de la idea de cultura institucional) y el áulico; y cuál es la relación entre el modo de enseñar la asignatura y el supuesto sector socioeconómico al que pertenecen los alumnos que asisten a la institución.

Para ello se analizan el Acuerdo Institucional de Convivencia, la página web de la institución, las planificaciones anuales de la materia, la bibliografía obligatoria para alumnos; se realizan

entrevistas a directivos y docentes de EF; y se llevan a cabo observaciones de clases de dicha disciplina escolar.

Así, se toman los siguientes interrogantes como guía: ¿Cómo se inscribe la EF en la propuesta formativa y en el proceso de socialización del nivel secundario de la escuela Lincoln?, ¿Qué concepciones disciplinarias sobre la EF poseen los profesores y cuáles se plasman en las planificaciones? ¿Cómo se puede vincular el modo en que se piensa y enseña la EF en este colegio con el hecho de que desde dicha institución se piense a éstos como pertenecientes a las clases medias? ¿Qué lugar se reserva a los deportes en las prácticas de enseñanza? ¿Qué deporte es el que se toma principalmente como referencia? ¿Qué influencia tiene ese deporte sobre la forma de considerar los cuerpos de alumnos y alumnas?

Optamos por abordar dicha problemática, ya que nos interesa estudiar las estrategias educativas implementadas por los sectores medios de la sociedad, que se han caracterizado históricamente por priorizar los procesos formativos en tanto medio para ascender, o al menos mantenerse, en la escala social.

Enfoque y método

El concepto de vida cotidiana escolar retomado de Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1983), resulta adecuado a la hora de realizar una investigación de este tipo sobre una institución educativa. Se parte de la idea de que no todas las escuelas son iguales: “El conocimiento de la vida de la escuela en sus formas concretas, cotidianas y la integración en ella de la acción de los sujetos particulares, evitando la abstracción formal, es uno de nuestros principales problemas teóricos. ¿Cómo integrar en la teoría el carácter inevitablemente heterogéneo de lo cotidiano?” (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 3). A partir de lo que consideran dichas autoras, las categorías heredadas para ver la escuela se entienden como deficientes y poseedoras de numerosas limitaciones.

Así, “el concepto de ‘vida cotidiana’ delimita y a la vez recupera conjuntos de actividades, característicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares. Las actividades observadas en una escuela, o en cualquier contexto, pueden ser comprendidas como ‘cotidianas’ sólo con referencia a esos sujetos; así, se circunscriben a ‘pequeños

mundos' cuyos horizontes se definen diferencialmente, de acuerdo con la experiencia directa y la historia de vida, de cada sujeto (...). En un mundo de diversidad, como el escolar, se empiezan a distinguir así las múltiples realidades que se pueden identificar como 'escuela' por determinados sujetos, a comprender que la escuela es objetivamente distinta según el lugar donde se la vive" (Rockwell y Ezpeleta, 1983:9). De esta manera, estudiar la escuela en su expresión cotidiana, en su existir de todos los días, implica la opción de "mirar desde abajo", que no ha sido muy frecuente en la historia de las ciencias sociales. La vida cotidiana de la escuela es un espacio con rendijas, grietas, fisuras, intersticios, resistencias, y hasta fallas profundas (Rockwell, 2006:1).

Este concepto nos permitirá indagar en lo particular del nivel secundario del Colegio Lincoln, en relación al currículum, los profesores, los alumnos, los espacios, los tiempos, entre otras cosas. Así, se hará hincapié en lo situacional de las prácticas educativas propias de dicha institución, centrando la mirada en lo acontecido en el día a día escolar, comprendiendo códigos, normas, acuerdos (muchas veces implícitos), disputas, alianzas, entre otras cosas.

Por el lado del enfoque de Pierre Bourdieu, uno de los conceptos centrales es el de prácticas. El autor coloca a este concepto –junto con el de campo, el de capital y el de habitus- como uno de los principales de su teoría, que le permite pensar en las acciones de los agentes, considerando los sentidos sociales, históricos y simbólicos de éstas. Así, pone en juego las categorías de percepción, de apreciación y de acción. Aquí, se ve la relación con el concepto de habitus, comprendiendo a este como "sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones (...)" (Bourdieu, 2010: 86). El habitus es, entonces, al mismo tiempo un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. No se trata simplemente de las acciones de los individuos sino además su trasfondo, es decir, que las prácticas incluyen en su definición el por qué y el para qué (histórico) de éstas. Lo sitúa al concepto, asimismo, entre las categorías de habitus y cuerpo.

Siguiendo una posible interpretación de lo planteado por el autor francés, "tanto las prácticas como las representaciones, generadas por los habitus, son el producto de un sentido práctico, esto es de aptitudes para moverse, actuar u orientarse (de allí su interrelación con las hexis corporales), que son producto de la posición que ocupen en el espacio social o en el campo"

(Galak, 2010: 119). “La hexis corporal es la mitología política realizada, incorporada, vuelta disposición permanente, manera perdurable de estar, de hablar, de caminar, y, por ende, de sentir y pensar” (Bourdieu, 2010: 113), refiriendo en este contexto a que la oposición entre lo masculino y lo femenino se realiza en la manera de estar, de llevar el cuerpo, de comportarse.

El mismo autor define su trabajo como estructuralismo constructivista o como constructivismo estructuralista. De esa forma, busca superar el dualismo objetivismo-subjetivismo, entendiendo al objetivismo como la búsqueda de tratar los hechos sociales como cosas, como plantea Durkheim, y al subjetivismo como reduciendo el mundo social a las representaciones que de él se hacen los agentes. Mientras que el subjetivismo inclina a reducir las estructuras a las interacciones, el objetivismo tiende a deducir las acciones y las interacciones de la estructura. Entonces, la percepción del mundo social es el producto de una doble estructuración: la objetiva y la subjetiva (Bourdieu, 1993). En relación a las prácticas y a la forma de ver el mundo, afirma que “el espacio social está construido en forma tal que los agentes que ocupan en él posiciones semejantes o vecinas son situados en condiciones y sometidos a condicionamientos semejantes, y tienen todas las posibilidades de tener disposiciones e intereses semejantes, de producir por lo tanto prácticas también semejantes” (Bourdieu, 1993: 131). Así, a partir del lugar ocupado, las prácticas más improbables se ven excluidas, antes de cualquier examen, a título de lo impensable. Éstas, además, condensan tanto el pasado como el presente, ya que no se dejan deducir ni de las condiciones presentes que parecen haberlas suscitado, ni de las condiciones anteriores que han producido el habitus.

Entonces, esta postura intermedia entre los enfoques objetivistas y subjetivistas nos permitirá entender las prácticas de los profesores -y menor medida de los estudiantes- de la institución educativa en cuestión como la conjunción de dos elementos: la posición de cada actor en la estructura social, es decir, la clase social de pertenencia, el lugar dentro de un campo, lo que puede considerarse como “externo”; y la conciencia, las representaciones, a partir de las interacciones sociales, lo que podría denominarse como “interno”. Es decir, se podrán analizar las prácticas de los actores a partir de la consideración de dos elementos que se afectan mutuamente, lo que resulta en sujetos que actúan limitados por las estructuras sociales que, a su vez, las transforman. Esto permitirá pensar a la institución escolar como

funcionando dentro un sistema social, y no como en un lugar completamente autónomo, independiente, de lo que ocurre a un nivel más macro, más allá resistencia a los cambios que presenta la escuela en general, como explicábamos más arriba. De hecho, el mencionado sociólogo plantea, con respecto a la escuela, que no se puede estudiar seriamente el mundo social, el funcionamiento del mundo social, sin estudiar esta institución donde las personas son creadas y donde se crean, además, las diferencias sociales etiquetadas, legítimas (Bourdieu, 1991).

Así, la categoría de “prácticas” nos permitirá pensar en las acciones de los profesores y -de forma secundaria de los alumnos- teniendo en cuenta los sentidos sociales, históricos y simbólicos de éstas. Además, podremos analizarlas teniendo en cuenta la posición en el espacio social que ocupan esos agentes, siendo conscientes de que sus prácticas se llevarán a cabo dentro de ciertos márgenes, estando limitadas por lo impensable. También será de mucha utilidad el vínculo mencionada entre el habitus y el cuerpo, por tratarse de prácticas que involucran de forma protagónica al segundo término de este vínculo.

Cuando nos referimos a los sentidos atribuidos a la asignatura, nos preguntamos por aquellas narrativas que les permiten a los profesores de EF significar su accionar cotidiano en la institución educativa y reconocerse como tales. Es decir, abordamos la dimensión subjetiva de la enseñanza de esta materia, en las concepciones y formas de entender su labor por parte de los docentes.

También, un concepto que nos permitirá organizar la presente tesis es el de niveles o instancias de decisión y planificación, que retomamos de Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi (2006). El mismo se vincula con la selección que supone el fenómeno educativo frente a una realidad cultural inabarcable. Es decir, a la hora de decidir qué contenidos van a ser enseñados, se resaltan, jerarquizan, excluyen, desatienden, ciertas prácticas culturales. Esto se produce a través de diferentes instancias que van desde lo macro a lo micro: la macropolítica y la administración del sistema educativo, la institución, la situación de enseñanza, y los textos y materiales de enseñanza. De este modo, podremos poner sucesivamente la mirada en los procesos llevados a cabo en instancias correspondientes a la administración del sistema educativo, el Colegio en cuestión, y el campo de deportes (y en contados casos el aula).

Con respecto a la metodología, se opta por una de tipo cualitativa o no estándar. Se entiende por ésta a la que aboga “por el análisis de lo individual y concreto, por medio de la comprensión o interpretación de los significados intersubjetivos de la acción social (desde el punto de vista del actor social). El énfasis se pone en el lenguaje (...)” (Cea D’Ancona, 1996: 44). Siguiendo a Taylor y Bogdan (1996), este tipo de investigación produce datos descriptivos, como son las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable (páginas 19 y 20).

Se escoge la realización de un estudio de caso de instituciones educativas de nivel medio de la provincia de Buenos Aires, entendido por Marradi, Archenti y Piovani (2007), como ubicado en un diseño de investigación orientado al análisis de las relaciones entre muchas propiedades concentradas en una sola unidad. “Su importancia estriba en que el diálogo entre el investigador y el caso inmerso en la vida real lo convierte, en alguna medida, en el diseño paradigmático dentro de las perspectivas que priorizan el estudio de los fenómenos sociales contextualizados” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007: 239). Dado que el objetivo es abordar un fenómeno complejo en forma holística, el investigador se aproxima al caso a partir de la utilización de distintas técnicas de investigación:

a) Observación participante de las clases de EF, los momentos previos y posteriores a las mismas, y distintos acontecimientos institucionales (primer día de clases, competencias deportivas, entre otras cosas). Se hicieron en total 20 observaciones entre los meses de marzo y junio de 2015.

b) Entrevistas en profundidad semiestructuradas a directivos y profesores de EF. Se mantuvieron, además, intercambios informales con estudiantes, directivos y profesores de EF. Se hicieron en total 10 entrevistas entre noviembre de 2014 y junio de 2015.

c) Análisis de documentos. Se estudiaron el “Acuerdo Institucional de Convivencia”, las Planificaciones de la asignatura y la bibliografía obligatoria para los alumnos. Asimismo, se analizó la información pública de la página web de la institución.

La unidad de análisis es el nivel secundario del Colegio Lincoln, de gestión privada, de la provincia de Buenos Aires, especialmente los profesores de EF de la misma. Se trata de una escuela laica, mixta, no subvencionada, ubicada en una zona céntrica de la ciudad, con casi

cincuenta años de existencia, que cuenta con más de 300 alumnos y cerca de 90 docentes. Se seleccionó esta escuela porque, dentro de las instituciones a las que podía tener acceso, resultó ser la que –desde el punto de vista de los directivos- recibía a alumnos de clases medias y se encontraba próxima a mi domicilio y a mis lugares de trabajo. Esto último permitió pasar cada semana más tiempo en la escuela.

El ingreso al campo se realizó gracias a un contacto de una persona muy cercana a mí con un familiar de los dueños de la institución educativa en cuestión. Ello, no obstante, no significó la ausencia de necesidad de “negociar”, resignificar, permanentemente mi presencia, y mi rol, en distintos lugares y momentos del colegio. De esta forma, una serie de acontecimientos dan cuenta de que la estadía en el colegio era vista de diversas maneras por los diferentes actores. Así, los alumnos constantemente me preguntaban si era un “profe” nuevo, o “un suplente”, e incluso en ocasiones me avisaban que se iban a demorar unos minutos para asistir al pasaje de asistencia antes de subir a los micros para ir al campo de deportes². Sin embargo, algunos estudiantes ya me iban conociendo y se acercaban espontáneamente a charlar sobre lo que pensaban de la EF. Por el lado de los docentes, se vio una importante heterogeneidad en torno a mi presencia: mientras que a algunos parecía no importarle en absoluto que estuviese en sus clases (en estos casos, la referencia a mi presencia y permanencia en la escuela era nula), otros preguntaban hasta cuándo iba a seguir yendo; consultaban si era estudiante del Profesorado en EF; o me decían, en broma, que estaba aprendiendo mucho yendo a observarlos.

Un caso digno de mención es el del Director de Departamento de EF que ya en los primeros encuentros me plantea claramente cuál es su postura, ya que luego de presenciar una clase desarrollada en las aulas del colegio, al salir yo al patio se da la siguiente situación:

Al salir, veo a ... [Director de Departamento]. Por lo que me dice, mi presencia ya le empieza a molestar, aunque me dio esa sensación desde el principio. Me dice que en la escuela nunca hubo nadie haciendo lo que yo hago, que no entiende qué hago ahí: que no soy profesor, ni practicante, ni inspector, que a los profes mucho no les gusta que esté. (cuaderno de campo del 12-03-16)

² Esto se debe, probablemente, a mi forma de vestir similar a la de los profesores de la asignatura, cuestión que realizaba para intentar estar acorde al lugar.

Con el transcurrir de los días, la relación mejoraría. Sin embargo, con el correr de las semanas, el Director del Departamento comenzaría a preguntarme hasta cuándo asistiría a la escuela, lo que derivaría en que un día me dijera que debía ser mi última semana allí. En ese contexto, apoyando su indicación/pedido, me explicaría que la vicedirectora cada vez que me ve le pregunta cuándo voy a dejar de asistir.

Estado de la cuestión

Pensamos que la construcción del conocimiento se lleva a cabo de forma colectiva, grupal, colaborativa, en diálogo con las producciones existentes en determinados campos de saber. Es decir, a la hora de producir nuevos estudios, adherimos a la idea “aprovechar” las teorizaciones e investigaciones realizadas por la comunidad científica, o sea, tener presente el estado de la cuestión. En este marco, teniendo en cuenta las producciones del campo de las Ciencias Sociales –especialmente de la Sociología, la Antropología, las Ciencias de la Educación y la EF- analizamos las distintas discusiones teóricas que se han producido en las últimas décadas vinculadas a nuestro problema de investigación.

Así, en relación al sistema educativo en general, y a la escuela media en particular, se debatió sobre la segmentación del mismo, destacando la discriminación producida por éste, que tensiona a favor de la reproducción del orden social (Braslavsky, 1985). Es decir, se afirmó que el sistema educativo estaba desarticulado, existiendo circuitos educativos diferenciados para distintos sectores sociales.

Posteriormente, el foco estuvo puesto en lo que se denominó “fragmentación del sistema educativo argentino” (Kessler, 2002; Tiramonti 2004, 2007; Tiramonti y Ziegler, 2008) y la consiguiente conformación de espacios segregados para la socialización de diferentes grupos, con una diferenciación institucional pronunciada. De esta manera, se puso la mirada en la educación de la elites o sectores privilegiados de la sociedad, analizando patrones de socialización, como la disciplina escolar y las acciones solidarias (Tiramonti y Ziegler, 2008; Di Piero, 2013; Giovine, 2013; Rodríguez Moyano, 2013; Gessaghi, 2015) y se analizó lo que se denominó, a partir de las palabras de los actores sociales estudiados, la educación de la clase alta (Gessaghi, 2016). En ese marco, donde se percibía también una configuración

fragmentada de la sociedad, no faltaron las indagaciones en torno a las estrategias educativas de familias residentes en *countries* y barrios cerrados (Del Cueto, 2007), o a la polarización sociourbana y a la segregación educativa (Veleda, 2005). Asimismo, con respecto a la educación de los sectores privilegiados, se destacaron las investigaciones sobre los exámenes internacionales ofrecidos por ciertas instituciones, como una expresión de modelos emergentes de intervención sobre las instituciones y el trabajo de los profesores que modifican las formas de ordenamiento, control y regulación que habitualmente tuvieron los sistemas educativos modernos (Ziegler, 2011b). Estudiar la educación de sectores acomodados significó una importante ruptura en el campo de las ciencias de la educación, donde predominaban las indagaciones en torno a los sectores populares, vulnerables, marginales o desfavorecidos de la sociedad.

Además, en las últimas décadas distintos estudios han indagado en lo que ocurre en la escuela en tanto institución, por ejemplo en torno a los conceptos de análisis institucional (Fernández, 1994), cultura institucional (Frigerio, Poggi, Tiramonti, Agerrondo; 1993) y cultura escolar (Viñao, 2003). Además, una noción que permite pensar en las distintas decisiones curriculares que se producen desde las instancias macro hasta las micro (lo que sucede en el aula) –pasando por el ámbito institucional- es la de niveles de decisión curricular (Gvirtz y Palamidessi, 2006). Es decir, esta noción remite al proceso que se produce en las instituciones a partir de las prescripciones del Estado, a cómo son apropiadas esas indicaciones o regulaciones. Estos aportes nos permitirán pensar en la relación entre una escuela en particular (con su cultura, su idiosincrasia, sus códigos, etc.) y el modo en el que se enseña una asignatura o disciplina escolar.

Por otro lado, una serie de discusiones se produjeron alrededor de la relación entre la EF escolar y el deporte. Así, desde la inclusión de esta práctica en la escuela argentina en el año 1941 (Aisenstein, Ganz y Perczyk; 2001) se ha debatido sobre el porqué y el cómo de su incorporación al currículum. De esta forma, “el deporte como contenido escolar enseñable caracteriza los desarrollos curriculares en una gran cantidad de países. Las posibilidades educativas y profilácticas que su práctica ofrece, así como la significatividad que tiene en cuanto tradición popular, parecen justificar dicha inclusión” (Gómez, 2009: 219). No obstante, no hay que olvidar que el proceso de expansión del deporte revela la analogía con

los procesos generales de expansión de la sociedad capitalista industrial (Elías y Dunning, 1992; Brohm, 1993; Gómez, 2009; Hernández y Carballo, 2002).

Como indica Gómez (2009: 221), los años de la posguerra significaron el auge de la legitimación deportivista en EF en el contexto del crecimiento que tuvo el deporte como fenómeno de masas. En ese momento, la justificación social estaba dada por la cantidad de deportistas que la escuela era capaz de proveer. Siguiendo a este mismo autor, las interacciones entre el deporte y la escuela fueron duramente criticadas desde mediados de la década de 1960, a partir de las repercusiones, en el campo de la pedagogía, de la producción de la Escuela de Frankfurt, y posteriormente, a partir de teóricos sociales como Bourdieu, Foucault, Giroux y Apple. Así, la crítica de Giroux fue una reacción frente a las perspectivas empíricas y técnicas sobre el currículum entonces dominantes. Por el lado de Apple, fue el principal impulsor de la crítica neomarxista de las teorías tradicionales del currículum (Da Silva, 2001).

Asimismo, se alude a un deporte escolar en dos sentidos: “en primer lugar y en sentido restringido, al tipo de deporte y actividad física que se desarrolla en el marco local de la escuela. En segundo lugar y en sentido amplio, a todo tipo de actividad que se desarrolla durante el período escolar al margen de las clases obligatorias de EF y como complemento de éstas.” (Blazquez, 1999: 24). Se ha pensado, además, en las tensiones o contradicciones entre los universos simbólicos del deporte y de la escuela (Bracht y Caparróz, 2009), hablándose en ese contexto de “deporte de la escuela”, para referir a un deporte que ha pasado por un proceso de transposición didáctica (tornar a los saberes en saberes escolarizados), y del “deporte en la escuela”, para aludir a una práctica no reelaborada. Estos autores abogan por la existencia de la primera opción.

También, una serie de producciones refieren a una posible “deportivización” del currículum de la EF, y a la condición del deporte como contenido hegemónico (Díaz Crespo, 2003; Gómez, 2009). Sin embargo, otro grupo de autores (Aisenstein, Granz y Perczyk, 2001, Hernández y Carballo, 2002) estiman que existe una distancia significativa entre el deporte al que la academia denomina “moderno” (y las asociaciones deportivas y los medios masivos identifican como tal) y el contenido deportivo que se enseña en las clases de EF en la escuela media, tratándose de dos elementos distintos.

Entonces, se puede apreciar cómo el deporte es pensado de distintas formas en relación con la educación escolar y la EF: debería sufrir una “transformación” para ingresar a la escuela, o existiría una distancia significativa entre el deporte moderno y contenido deportivo; presentaría una analogía con los procesos generales de expansión de la sociedad capitalista industrial; se trataría de un contenido hegemónico, pudiéndose hablar de una deportivización de la EF escolar. Esto nos resulta valioso a la hora de considerar los sentidos y prácticas en torno a la asignatura en un colegio en particular, ya que estos debates podrían derivar en posibles interrogantes, o cuestiones a observar, en el trabajo de campo.

Más allá de las discusiones sobre el deporte y la escuela, Pablo Alabarces (1998), un autor de referencia, plantea que el deporte en América Latina, desde las Ciencias Sociales, ha sufrido inicialmente una desatención. Mientras que en Europa ya era objeto de estudio desde por lo menos la década del 70, en nuestro continente su estudio se demoró, siendo múltiples las razones de ese bloqueo inicial: para el caso argentino, el rechazo del populismo desde el ámbito académico es uno de los motivos centrales. Asimismo, este autor considera que “El deporte no es un `reflejo´ de alguna esencia postulada de la sociedad, sino una parte integral de la misma, más aún, una parte que puede ser usada como medio para reflexionar sobre la sociedad” (Alabarces, 2000: 11).

A su vez, y por otro lado, se ha debatido en torno a las prácticas de consumo y tiempo libre en estratos sociales superiores, entendiendo, en concordancia con Alabarces, que “en las sociedades contemporáneas el deporte y sus espacios de sociabilidad son un ámbito privilegiado para conocer los procesos de conformación y transformación de las clases y los estratos sociales, a la vez que una dimensión estructurante, en algún grado, de dicho proceso” (Iuliano, 2010: 41). En esa línea, se han analizado distintas prácticas deportivas de dichos sectores, destacándose los casos del rugby (Branz, 2009; Fuentes, 2015), de la natación (Hang, 2011), y el golf (Blanc, 2013; Iuliano, 2013), entre otros. Allí, se puso el foco en la importancia de reflexionar sobre las lógicas de percepción y construcción de visiones del mundo en torno al deporte y en la construcción de identidades, para el caso de Juan Branz; en las prácticas y sentidos sobre los cuerpos jóvenes y la incorporación de la clase en jóvenes de sectores medios-altos, para el caso de Fuentes; en el sacrificio y la sociabilidad, para el caso de Julia Hang; y en las relaciones entre deporte y clases sociales, para el caso de

Leonardo Blanc. Pese a diferencias de enfoque, dichas investigaciones parecen tener como precedente, o guía común, las ideas de Pierre Bourdieu sobre el deporte y la clase social³. Este se pregunta: ¿de acuerdo con qué principios escogen los agentes sociales entre los diferentes entretenimientos y actividades deportivas que, en un momento dado, se les ofrecen como posibles?, y ¿cómo adquiere la gente “el gusto” por el deporte, y por un deporte en vez de por otro, sea como actividad o como espectáculo? (Bourdieu, 1993). En este marco, el autor estima que la lógica por la que los agentes se inclinan por cierta práctica “no puede entenderse a no ser que sus disposiciones hacia el deporte, que son en sí mismas una dimensión de una particular relación con el cuerpo, sean reinsertadas en la unidad del sistema de disposiciones, el habitus, que es la base generadora de estilos de vida” (Bourdieu, 1993: 74). Así, las prácticas deportivas deben estudiarse considerando el universo de prácticas a las que están unidas, porque su origen común es el sistema de gustos y preferencias que es un habitus de clase. Asimismo, el punto en común que presentan las investigaciones mencionadas precedentemente tiene que ver con el concepto de sociabilidad. Así, mientras que Iuliano, a partir de diferentes situaciones etnográficas elaboradas en torno a la vida cotidiana de un club de golf piensa a este como espacio de sociabilidad deportiva; Hang se centra en el entrenamiento de nadadores máster de un club al que asisten sectores medios, entendiendo a esta práctica como instancia central para el desarrollo de las interacciones en torno a las cuales se producen y reproducen sentidos y moralidades asociadas a este deporte. También, en la misma línea, Fuentes considera los circuitos de sociabilidad selectos como la escuela, la Universidad, el club de rugby, el barrio privado y la Iglesia como central en la producción de jóvenes con valores y solidarios; y Branz estima que los círculos de sociabilidad vinculados al ocio en el rugby tienen que ver con la construcción de la diferencia social.

Por otro lado, en Argentina, una serie de autores comenzaron desde fines del siglo XX a pensar algunas categorías como género, masculinidad y feminidad, en relación a las prácticas corporales y a la EF. De esta manera, Jorge Saraví (1995) abogaba por una EF no sexista, llamando la atención sobre el hecho de que en el nivel secundario las clases de la asignatura se produjeran “separadas por sexo”. Asimismo, años más tarde, Raúl Gómez (2002) refiere

³ Entendemos, entonces, que los autores realizan distintas críticas a las ideas de este autor, considerando en mayor medida algunas de obras y optando por ciertos conceptos de su producción.

al hecho de que históricamente el deporte se asoció a atributos de la virilidad, tales como la agresividad o la fortaleza, y a que al momento en el que escribe se reproducen estereotipos masculinos y femeninos a través de la enseñanza de la EF, generando en los sujetos unas representaciones acerca de su rol que contribuye a reproducir la estructura de distribución desigual del capital cultural, económico y político del grupo en el que viven. Además, Devís Devís, Fuentes Miguel y Sparkes (2006: 82), a partir del estudio del currículum oculto en las clases de EF para el caso español, consideran que “en el ámbito de la EF, algunos estudios han identificado el (hetero)sexismo y la homofobia en las clases, es decir, la ideología que considera a la heterosexualidad como la forma normal de todas las relaciones sexuales y sociales, y la ideología ligada al miedo irracional o a la intolerancia a la homosexualidad”.

Dentro del grupo de pensadores que tratan sobre el tema, se destaca claramente la figura de Pablo Scharagrodsky, quien plantea que la EF escolar como los deportes, históricamente, ha contribuido a la construcción de cierta masculinidad y cierta femineidad, vinculados con valores diferenciados que se fueron modificando a lo largo de los años, para fabricar determinado orden corporal y no otro (Scharagrodsky, 2006, 2011). En la actualidad esto se materializa en las clases, por ejemplo, a través de la discriminación, subordinación y desvalorización de la mujer en la utilización del lenguaje escolar; y a través de la inscripción de un deber ser para cada género, de gestos, actitudes, movimientos, desplazamientos, usos del cuerpo, etc., que incluye la práctica de distintos deportes a partir de ser considerado el alumnado varón o mujer (Scharagrodsky, 2006). Vale aclarar que una cantidad importante de investigaciones, en nuestro país y en el exterior (González Pascual, 2005; Blández Ángel, J., Fernández García, y E. Sierra Zamorano Fernández, M., 2007; Trueba, 2008, entre otros), van en el mismo sentido, apoyando dichas observaciones a partir de estudios empíricos. Sin embargo, otro grupo de autores abogan por una EF diferenciada (Cerón, 1991; Castets, 2010). Es decir, que son partidarios de la separación entre varones y mujeres para las clases de la dicha asignatura, haciéndolo, especialmente, a partir de una justificación biológica.

Actualmente, no se habla de clases mixtas, como se lo hacía en su momento, sino de coeducación. Es decir, se entiende que las clases mixtas pueden tornarse igualmente sexistas, por lo que se empezó a hablar de “coeducación”, como alternativa más adecuada para pensar las clases de la asignatura (Berdula, 2015).

Aquí, pensar las categorías de género, masculinidad, y femineidad, en relación a las prácticas corporales y específicamente a la EF escolar, nos posibilita tener presente que la institución escolar cumple un papel considerable en la transmisión de ciertos mandatos sociales a partir de ser varón o mujer, en especial en lo que al cuerpo se refiere. Así, se trata de una cuestión importante a indagar en nuestro caso, ya que el colegio secundario en el que se lleva a cabo la presente investigación –como se verá en el desarrollo de esta tesis- opta por conformar grupos de alumnos y grupos de alumnas por separado para la enseñanza de la EF. De esta forma, será un tema que abordaremos si queremos dar cuenta de forma profunda de las prácticas y sentidos en torno a la mencionada asignatura, y de la manera en la que los estudiantes son socializados.

Siguiendo con el recorrido por las diferentes discusiones generadas, una cantidad considerable de investigaciones indagan en los sentidos asignados a la asignatura EF en instituciones educativas. Dichas investigaciones, en su mayoría, abarcan dos perspectivas: la de los alumnos y la de los profesores. Sin embargo, en algunos casos también se analiza la visión que tienen padres (Pedrero Guzmán, 2007) y otros docentes en torno a la materia. Entonces, en relación a los alumnos, se ve que la asignatura es la que más les gusta y más importancia tiene para ellos (Moreno Murcia, 2003); es ante todo competición y diversión (Moreno Murcia, 2008); presentan una valoración y actitud positivas hacia la clase y la asocian con la salud, la práctica del deporte, el desarrollo de habilidades, la convivencia con los amigos y el adquirir conocimientos, y la estiman divertida y fácil (Abarca Cedeño y otros, 2009); y es divertida, fácil y motivante, con poco contenido teórico y mucha práctica (Acha Domeño y otros, 2007). Otros estudios (Harris, 1970; Mowatt y cols., 1988), a través de investigaciones que se correlacionan, establecen que las actitudes hacia la actividad física son más positivas a medida que ésta se practica con mayor frecuencia.

Por el lado de los sentidos asignados por profesores a la asignatura, los estudios de Placek (1983: 49) sobre el pensamiento del profesorado de EF, indicaban que el éxito en su enseñanza consistía en «mantener ocupados, felices y contentos a los estudiantes». Es decir, que lo más importante para los docentes consistía en el disfrute y en la participación del alumnado, así como en evitar problemas de comportamiento en las clases, y muy por encima de la relevancia concedida al contenido (Devís Devís, Fuentes Miguel y Sparkes, 2006).

Asimismo, el profesorado manifiesta vocación por su profesión y cree en las indispensables aportaciones de su asignatura al currículum escolar, aunque destaca su contribución a la salud por encima de otros aspectos más relacionados con la educación del alumnado (Albarracín Pérez, Moreno Murcia, Beltrán Carrillo, 2014).

No obstante, en algunas de esas investigaciones se aclara que ambas perspectivas (de profesores y alumnos) se influyen mutuamente, como cuando se afirma que aquellos alumnos que perciben al educador como democrático, bondadoso, alegre, justo, agradable y comprensivo, le dan una mayor importancia a la EF (Moreno Murcia, 2003); o cuando se dice que a los alumnos les gusta que el profesor sea bueno, alegre, justo, los anime, y los corrija en clase (Moreno Murcia, 2008).

Íntimamente vinculado a esta cuestión se encuentra el tema del status de la asignatura. Sáenz-López Buñuel y otros (2004) realizan un exhaustivo repaso de los estudios realizados al respecto. Así, siguiendo a David Kirk (1990), plantean que para muchos profesores, alumnos y padres ocupa un estatus educativo bajo. Investigaciones realizadas en distintos países como las de Bain (1990), Schempp (1993), Templin et al (1994) o Smyth (1995) confirman la marginalidad de esta asignatura en las escuelas, infravalorada por alumnos, colegas y administración. A su vez, para el caso español, autores como Contreras (1996), García Ruso (1994) o Bores y otros (1994) describen el rol marginal que esta asignatura tiene en la escuela debido a la falta de especialistas, de material o de instalaciones. Carr (1983) defiende el estatus educativo de la asignatura porque considera que, por una parte, las actividades físicas implican conocimiento y por otra, reflejan y transmiten cultura. Para el caso de nuestro país, y para el brasileño también, esta problemática se ha pensado en torno a la idea de identidad y crisis de la EF (Bracht y Crisorio, 2003), presentándose el problema de la identidad en muchas y diferentes dimensiones y prácticas: la constitución del campo de la EF, la legitimación de la misma, el proceso de formación profesional, y la práctica en la institución escolar.

Tener en cuenta los estudios en torno a los sentidos que tiene la asignatura para profesores y alumnos, obviamente, tiene una íntima relación con lo que nos proponemos investigar. Es decir, se trata de la misma indagación que realizaremos, aunque en nuestro caso aplicada a un colegio destinado presuntamente a alumnos de población media a media-alta.

Además, en relación a los debates en torno a la EF y la escuela secundaria, se han estudiado y discutido diversas cuestiones. Así, se han aplicado las categorías de currículum explícito, implícito y nulo a la enseñanza de la asignatura.

En síntesis, luego de realizar este recorrido, vemos cómo se han estudiado diversas cuestiones que se vinculan íntimamente con nuestra investigación, como son: las escuelas secundarias de distinto tipo, la deportivización de la EF, las relaciones de género en la enseñanza de esta asignatura, los sentidos atribuidos al deporte en distintos sectores sociales y las representaciones de profesores y alumnos en torno a la EF. No obstante, al menos a partir de nuestra búsqueda, son escasas las indagaciones en torno al dictado de la asignatura en escuelas de gestión privada.

Así, se percibe un vacío en las investigaciones sobre el tema que nos compete: la socialización, y los sentidos y prácticas en torno a la enseñanza de la EF en una escuela secundaria a la que asistirían sectores medios a medios-altos y su vinculación con el perfil institucional, especialmente en profesores, reservando un lugar destacado a la consideración de los cuerpos de los alumnos. De ahí el posible valor de la presente tesis.

Recorrido de este trabajo

En el capítulo primero, comenzamos describiendo las características principales de la institución educativa que nos compete, analizando cuestiones generales que hacen al modo de socialización de los alumnos. Indagamos el lugar ocupado por la asignatura en la propuesta formativa de la escuela, a partir de elementos que remiten a la idea de cultura institucional con la intención de comprender su vida cotidiana, y en las corrientes teóricas a las que se adscribe, especialmente a partir del análisis de lo publicado en la página web de la institución, en el Acuerdo Institucional de Convivencia firmado con las familias, en las planificaciones de la materia para los distintos años, y en los dichos de directivos y del Director de Departamento. Asimismo, realizamos las primeras aproximaciones a la discusión sobre las vinculaciones entre las formas de entender a la EF y el perfil institucional, teniendo en cuenta el concepto de niveles de decisión curricular.

En los siguientes capítulos analizamos las prácticas desarrolladas en el campo de deportes. De esta forma, en el capítulo segundo, identificamos y desarrollamos cinco grandes sentidos en torno a la enseñanza de la EF, en el contexto de considerar que la asignatura contribuye en el proceso de socialización de los alumnos. El primero de esos sentidos tiene que ver con pensar a la disciplina como importante para la transmisión de valores. El segundo se vincula con entender a la materia siendo útil para crear hábitos y acercar a los alumnos a las prácticas deportivas. El tercero consiste en verla como generadora de diversión y disfrute. El cuarto se vincula a la idea de la importancia que tiene la EF en el nivel secundario de este colegio. Y el quinto tiene que ver con entender la EF como una materia “práctica”. Así, se analizan, especialmente, las entrevistas realizadas a los directivos y profesores y las observaciones de clases, aunque también se tienen en cuenta los intercambios informales con los estudiantes del nivel secundario. De esta manera, se discute a partir de los conceptos de sentidos y de prácticas (incluidos en la idea de socialización), siguiendo especialmente a Raúl Gómez y Pierre Bourdieu.

En el capítulo tercero analizamos la matriz deportivista de la asignatura en el nivel secundario del colegio en cuestión, haciendo hincapié en la idea que tienen los actores sobre el deporte en el marco de la EF y la consiguiente forma de entender los cuerpos de los estudiantes a partir de ser alumnos o alumnas. Esto se lleva a cabo en el contexto de clases dictadas a partir de la separación de los grupos en chicos y chicas. Además, se aborda el caso del fútbol en las clases de forma recreativa, sólo para los varones, entendido como un momento de exaltación de las masculinidades. De este modo, a través del análisis de la vida cotidiana escolar continuamos con el abordaje del proceso de socialización que lleva a cabo la asignatura en el marco de un proceso más general impulsado por la institución escolar.

Concluimos la tesis vinculando íntimamente las distintas discusiones construidas a lo largo de esta producción, intentando generar reflexiones más complejas en el afán de responder a los interrogantes iniciales, especialmente a qué es lo distintivo de la EF en el nivel secundario de la escuela en cuestión. Arribamos, de este modo, a la idea de que la EF contribuye a la socialización de los estudiantes a través de la transmisión de ciertos valores comunes para los alumnos y las alumnas, pero también diferenciados para chicas y chicos, en el marco de

las prácticas deportivas. Finalmente, presentamos una serie de interrogantes que quedan pendientes para futuras indagaciones.

Capítulo 1: La Educación Física en la propuesta educativa del nivel secundario del colegio Lincoln.

1. Introducción

En el presente capítulo nos preguntamos por el lugar que ocupa la EF en la propuesta educativa del nivel secundario del Colegio Lincoln. Nos interesa indagar el sitio reservado a esta asignatura en las presentaciones públicas de la institución. Así, nos centramos en la forma en que se piensa a esta asignatura, a qué perspectivas teóricas se adhiere, qué concepción se tiene sobre la misma; y qué manifiestan algunos de los actores consultados.

De esta manera, se indaga en lo enunciado por la institución en su página web y en el Acuerdo Institucional de Convivencia⁴; las entrevistas y discursos del Director, Vicedirectora y Director de Departamento de EF; y las “Planificaciones”⁵ anuales de la asignatura para los distintos años escolares. Se opta por analizar la página web porque se trata de un sitio donde la institución hace pública, comparte con la comunidad, cierta imagen de sí misma; el mencionado Acuerdo Institucional de Convivencia por tratarse de un compromiso explícito tomado entre el colegio y las familias, año tras año; las entrevistas y los discursos por tratarse de la palabra de actores que toman decisiones importantes sobre la cuestión que nos interesa; y los Planificaciones de la asignatura por tratarse de un documento institucional donde se plasman las intenciones didácticas en relación a un espacio curricular.

Entonces, incluimos en este capítulo el análisis de elementos propios de la cultura institucional del nivel secundario del Colegio Lincoln en tanto escuela a la que -se supone- asisten alumnos de sectores medios a medios-altos de la sociedad, como modo de encuadrar los siguientes desarrollos en torno a la EF. Para ello se tiene muy en cuenta la idea de vida cotidiana escolar. Asimismo, consideramos la enseñanza de esta asignatura a partir de la idea de niveles de decisión curricular, lo que nos permite pensar en las distintas instancias para la toma de decisiones en relación a la enseñanza de la asignatura desde lo macro a lo micro.

⁴ Se incluye en el anexo del “Contrato de prestación de servicios educativos” que firma el representante legal y los padres de los alumnos.

⁵ Se coloca entre comillas por tratarse de un término utilizado por los nativos.

2. La institución “Lincoln” y el nivel secundario: delimitando cierta forma de socialización

El Lincoln es una institución educativa de gestión privada no subvencionada, laica y mixta. Brinda educación en Jardín Maternal y en los tres niveles de enseñanza obligatorios en la provincia de Buenos Aires: inicial, primaria y secundaria. Cuenta con un edificio para Jardín maternal y nivel inicial, uno para nivel primario y uno para nivel secundario, ubicados en la zona céntrica de una ciudad de la provincia de Buenos Aires. Además, posee con un campo de deportes, situado a las afueras de la ciudad.

Surge a partir de un matrimonio de educadores, que fundaron un Jardín de Infantes y paulatinamente va ampliando su oferta educativa.

En relación al nombre de la institución, se explica que se escogió para establecer la “plena y perenne identificación con los valores encarnados por ese adalid de la libertad y de las instituciones republicanas” (Acuerdo Institucional de Convivencia, 2015:11), desarrollándose dicha idea, en el mismo documento, en una sección denominada “Ideario”.

Asimismo, en dicho Acuerdo Institucional de Convivencia, se explicitan objetivos, acuerdos institucionales de convivencia, derechos de los integrantes de la comunidad educativa, responsabilidades de los alumnos y de los padres, y se hace referencia a la disciplina y a las medidas correctivas y sanciones.

Entre los objetivos, se destacan las ideas de “aprender a aprender”, desarrollando capacidades que puedan ser aplicadas en futuras situaciones de aprendizaje, y de “aprender a vivir”, desarrollando actitudes que conduzcan al alumno a ser feliz consigo mismo y con los demás.

Con respecto a los “Acuerdos Institucionales de Convivencia”, se definen como “la recopilación –modificable cuando las circunstancias demuestren la necesidad de ajustes- de actitudes y procederes que a través de los años nuestra comunidad juzga más idóneos para transitar armoniosamente y sin tropiezos evitables el camino hacia nuestra meta común” (Acuerdo Institucional de Convivencia, 2015: 13).

En relación a lo que la institución denomina disciplina, la entienden como un requisito razonable y quizás indispensable para la existencia y desarrollo de una comunidad educativa.

No es un fin en sí mismo, sino un medio para posibilitar y facilitar la consecución de los objetivos de la comunidad educativa. “Es, en definitiva **educación** de nuestros impulsos menos racionales, de nuestra impaciencia, y de nuestras tendencias egoístas para subordinarlas a una meta grupal que nos trasciende como meros individuos” (Acuerdo Institucional de Convivencia, 2015: 23; el destacado es del original). Un ejemplo de “falta de disciplina” mencionado por el Director en el discurso de bienvenida para los alumnos ingresantes del año 2015, es el de negarse a pasar a la bandera. Dicho directivo explica que por más tímido que un alumno sea, siempre que se lo indiquen, debe pasar a izar la bandera, ya que se trata de algo muy noble. Esto, a su vez, está en concordancia con una de las responsabilidades de los alumnos, la que indica que deben “Evidenciar sentimientos de genuino amor a la Patria y de respeto por sus símbolos e instituciones, honrándolas con sus actitudes en las clases y celebraciones” (Acuerdo Institucional de Convivencia, 2015:16). Aquí se ve cómo, con el paso de los años, siguen vigentes elementos fundacionales del sistema educativo argentino como es la enseñanza/inculcación de símbolos patrios como la bandera, la escarapela, la oración a la bandera y el himno. Se habla, asimismo, de “normas de urbanidad” que el alumno debe respetar en cualquier lugar donde se encuentre en su condición de alumno del colegio.

Por el lado de las “Medidas correctivas y sanciones”, se explica que a lo largo de los años todos los estamentos de la comunidad educativa han manifestado su convicción de que el cumplimiento de un conjunto de normas es esencial para mantener el estilo y el prestigio del Colegio. Esto se da en el contexto de entender que para consolidar la vigencia de esas normas es “justo y necesario desalentar las actitudes que las transgredan, ya que una norma cuya violación no traiga aparejada una sanción es retórica e insustancial” (Acuerdo Institucional de Convivencia, 2015: 24 y 25). No se busca el castigo, sino la corrección de una conducta futura tanto del alumno que ha infringido la norma como de aquellos tentados a imitarlo. Así, se aplican las siguientes medidas disciplinarias (de menor a mayor): llamados a la reflexión, serios llamados a la reflexión, llamados de atención, severos llamados de atención, amonestaciones, suspensión temporal, y la no aceptación de inscripción para el siguiente ciclo lectivo. Al respecto, el Director, en diciembre de 2014, explica que “a esta altura del año, con 317 alumnos en la escuela vamos por el talonario 40 y pico. Así que es un 0,00... no sé cuánto, porque nos dan resultado otras estrategias” (entrevista al Director, 2014), lo

que da a entender que ante problemas de disciplina, no se recurre en primer lugar a la aplicación de medidas correctivas y sanciones sino que se busca tratar la situación a través de otros medios.

Por el lado del nivel Secundario de la institución, éste surge en 1990, según se afirma en la página web, como una proyección de los niveles anteriores en respuesta a la solicitud de padres y alumnos de continuar sus estudios en la misma institución. Plantea que “tiene como misión el desarrollo armónico e integral de nuestros alumnos, haciendo hincapié por una parte en un proceso educativo personalizado y personalizante, y por otra en un trabajo co-disciplinario e interdisciplinario, que aspira a superar las segmentaciones en áreas o asignaturas que, al parcelar los saberes, tienden a ocultar su interdependencia” (Página web de la institución, consultada en marzo de 2015).

Según cifras compartidas por los directivos, contaba en diciembre de 2014 con 317 alumnos, y más de 90 profesores. Estos últimos tienen una carga horaria que va desde 1 hora semanal a más de 20. Cuentan con dos secciones de cada curso (dos primeros, dos segundos, etc.).

Los alumnos asisten a la institución de lunes a viernes de 7:30 a 12:40 hs, y una vez por semana asisten a EF 2 hs más en contra turno.

El monto que hay que pagar, para el año 2015, por cada alumno es de 11 cuotas de 3.562 pesos, más una matrícula al inicio de año de 2.969 pesos (Acuerdo Institucional de Convivencia, 2015: 6 y 7)⁶. Se realizan descuentos para familias con más de un hijo que asiste a la escuela y por pagos por adelantado. Asimismo, se otorga un número reducido de becas. Al respecto, la Vicedirectora explica que éstas pueden ser parciales o totales, y que para ambos casos debe tratarse de alumnos que llevan determinado tiempo en la institución

⁶ En marzo de 2015, el dólar oficial en Argentina ronda los 9 pesos, lo que significa que la cuota en ese momento equivale a aproximadamente 400 dólares. Estos valores, a partir de un relevamiento personal, ubican a esta escuela entre las instituciones educativas de gestión privada más caras de la zona. Así, por ejemplo, encontramos un colegio dentro del casco urbano de La Plata que tiene una cuota de 5100, pero ofrece una jornada de 32 horas semanales contra las 25 que ofrece el Lincoln. Es decir, si ese colegio dictara 25 horas de clase semanales como el Lincoln, costaría unos 3.984 pesos contra los 3.562 del Lincoln. Asimismo, dentro de dicho relevamiento encontramos colegios laicos con cuotas que rondan los 1400 pesos, y escuelas confesionales que van desde los 450 a los 750 pesos mensuales. Sin embargo, al consultar los establecimientos de las zonas de Gonnet y City Bell (Gran La Plata), los colegios poseen cuotas que tienen como piso el valor de la del colegio que nos compete.

(no para alumnos “externos”, que vienen de otros colegios), y que la política de la escuela es que la beca debe ser “ganada”, es decir, haber logrado los méritos para acceder a la misma.

Con respecto a las características económicas y ocupacionales de las familias que mandan a sus hijos a la escuela, el Director del nivel plantea: “Nuestros alumnos son, por lo menos, la segunda generación de su familia que termina el Secundario. No hay nadie en el colegio que los padres no hayan terminado el Secundario. Ese es el piso y te diría que, la inmensa mayoría, son hijos de universitarios. Y hay un grupo de tradición universitaria: el abuelo era juez, el abuelo era médico... Las familias que tienen una tradición de educación, y que valoran la educación, eligen el colegio Lincoln” (Entrevista al Director, 2014).

En la misma línea, el Director al hablar específicamente sobre los alumnos, y sobre el futuro de los mismos, expresa que “todos siguen una carrera universitaria (nuestros alumnos son carne de Universidad). Ningún chico nuestro viene al colegio sin pensar que va a seguir un estudio terciario. No es tema de discusión. Se equivocarán vocacionalmente, cambiarán y demás, irán a terciarios que tienen ofertas muy interesantes... Pero de acá se va a seguir sus estudios” (ídem). Refiere asimismo, a que la cuota de la institución es alta, ya que no recibe ningún tipo de subvención estatal. Estas ideas son apoyadas y ampliadas por la Vicedirectora al afirmar que “Nuestra población es una población de media a media-alta. Habitualmente son profesionales o comerciantes y, habitualmente, si es gente que a lo mejor le cuesta pagar la cuota, hace el esfuerzo porque considera que la educación es una inversión a futuro, y entonces por eso apuestan y hacen el esfuerzo, de pagar una cuota relativamente alta como la nuestra” (Entrevista a Vicedirectora, 2014).

Pensando en las sectores medios, Maristella Svampa (2001) plantea cinco rasgos generales de las clases medias tematizados en las Ciencias Sociales: 1) la debilidad estructural de estos sectores, que presentan fronteras difusas, tanto en las orientaciones políticas como en los rasgos culturales (se sitúa además entre la burguesía y la clase trabajadora); 2) la heterogeneidad social y ocupacional; 3) la expectativa de movilidad social ascendente (lo que contribuye a aumentar la importancia de la educación como canal privilegiado para el ascenso y la reproducción social); 4) la capacidad de consumo, ligado a un estilo de vida específico que las diferenciaría de las clases trabajadoras (aquí puede tomarse a la educación como un servicio más que es consumido); y 5) la creciente expansión así como el peso social

y político que han adquirido a lo largo del siglo XX. En la misma línea, Carla Del Cueto (2007) estima que es posible considerar las estrategias educativas de los agentes como apuestas a la acumulación potencial de capital social y cultural, entendiéndose dichas estrategias como específicas dentro de un conjunto mayor de estrategias de reproducción.

2.1. Colegio “Lincoln”: ¿escuela de “estilo vincular”?

Luego de la caracterización realizada, vemos también que una cantidad importante de cualidades nos permiten encuadrar al colegio en lo que Del Cueto (2007), en su estudio sobre estrategias educativas en familias residentes en *countries* y barrios cerrados denomina “estilo vincular”. Así, además de este estilo, construye el de excelencia y el masivo. Para realizar este agrupamiento, la mencionada autora tiene en cuenta el valor de la cuota, sumándole a ello la antigüedad del colegio, el sustento filosófico del proyecto educativo, y el tipo de eje que privilegia (académico, vincular o intermedio).

Esta investigadora, entonces, plantea que los colegios ubicados dentro de la categoría vincular tienen una trayectoria de más 20 años en el mercado educativo, siendo laicos o laicos con orientación religiosa. El Lincoln, como se citó, es una institución laica de casi 50 años de antigüedad, a la que asisten estudiantes de distintas religiones, entre las que se destacan la católica y la judía.

Asimismo, la autora explica que en las escuelas de estilo vincular, “si bien adquiere importancia la formación académica, se enfatiza principalmente la educación ‘para la vida’ y, sobre todo, para ‘formar buenas personas’” (Del Cueto, 2007: 61 y 62). Esto está en concordancia directa con lo que expresábamos más arriba, ya que entre los objetivos del nivel que figuran en el Acuerdo Institucional de Convivencia, se destacan las ideas de “aprender a aprender”, desarrollando capacidades que puedan ser aplicadas en futuras situaciones de aprendizaje, y de “aprender a vivir”, desarrollando actitudes que conduzcan al alumno a ser feliz consigo mismo y con los demás.

Así, desde los documentos institucionales se insiste en la idea de una educación en valores. Se hace hincapié en varios pasajes del Acuerdo Institucional de Convivencia en la

transmisión de valores. De esta forma, se dice que la familia debe “apoyar la gestión institucional en el marco de una convivencia caracterizada por los **valores** compartidos” (Acuerdo Institucional de Convivencia, 2015: 11); se hace referencia a “un marco de sólidos **valores** individuales y democráticos” (Acuerdo Institucional de Convivencia, 2015: 13), de “poner en práctica los **valores** que posibilitan y promueven la convivencia armónica y democrática” (Acuerdo Institucional de Convivencia, 2015: 13), de “respetar los **valores** de convivencia armónica en el vínculo con las otras familias de la comunidad educativa” (Acuerdo Institucional de Convivencia, 2015: 19)⁷, entre otras cosas.

Pero, ¿cuáles son los valores a los que adhiere esta institución educativa? Es importante el planteo de este interrogante, ya que hablar de educación en valores sin especificar cuáles son los que se fomentan resulta un tanto vago, vacío. De este modo, recuperamos las palabras de la Vicedirectora, quien plantea que “el nombre del Colegio Lincoln tiene que ver con estos valores que para la escuela son esenciales, como es **la solidaridad, el respeto, la diversidad**, al otro. El valor de la **libertad**, que es un valor esencial y, entonces, formamos a nuestros jóvenes en esos valores o pilares esenciales” (noviembre de 2014, el destacado me pertenece). Asimismo, el Director habla de respeto, responsabilidad y compromiso. Esas dos voces están en concordancia con lo declarado en “Ideario del Colegio Lincoln” (Acuerdo Institucional de Convivencia):

“Al elegir el nombre de Lincoln para identificar a nuestro Colegio, sus fundadores establecieron la plena y perenne identificación con los valores encarnados por ese adalid de la libertad y de las instituciones republicanas:

- La concepción de cada persona como singular, original e irrepetible, exponente y patrimonio de la humanidad.
- La igualdad entre el valor intrínseco de todas las personas.
- La universalidad irrestricta de sus derechos inherentes.
- El espíritu democrático.

⁷ Todos los destacados del párrafo me pertenecen.

- El reconocimiento del otro y el respeto de su derecho a ser y pensar de un modo diferente.
- La aceptación genuina del pluralismo de ideas.
- El sentido de justicia.
- El rechazo de toda forma de discriminación, intolerancia, abusos de poder y explotación.
- La condena sin atenuantes del recurso al maltrato y la violencia para dirimir diferendos e imponer ideas.
- La buena voluntad, la solidaridad y el espíritu de servicio y
- La defensa de los más débiles

Fiel a esos valores fundacionales, el Colegio Lincoln establece como nuestra razón de ser y **Misión** el desarrollo integral de cada alumno, a través de un proceso educativo personalizado y personalizante para que llegue a ser persona en comunidad de personas” (página 12, los destacados pertenecen al original).⁸

Esta última referencia a la idea de atravesar un proceso para ser persona en comunidad de personas claramente alude al papel cumplido por las instituciones educativas en general en torno a la socialización. Nos referimos a lo que planteamos en la introducción de la tesis en relación a la internalización de las normas que regulan la vida en sociedad por parte de las nuevas generaciones (Legarralde, 2015).

A su vez, la idea de persona es retomada en reiteradas ocasiones por el Director. Al respecto, identificamos dos alusiones a ese término. En primer lugar, refiere al respeto a cualquier persona sólo por el hecho de ser persona: “(...) la gente merece respeto por su condición de persona, un respeto básico que merece cualquier persona por su condición de persona”; “El punto de partida para todos es que son todas personas dignas de respeto (...).ya todos tienen la calificación máxima que es ‘persona’. Ponés un cartelito que dice que es ‘persona’, y ya está” (noviembre de 2014). En segundo lugar, refiere a dicho término en el sentido de que

⁸ Asimismo, a modo de recorte del “Ideario del Colegio Lincoln”, en la página web se enuncia que: “Sus pilares esenciales son los valores de igualdad, espíritu democrático, generosidad, respeto por el más débil, solidaridad, pluralismo, y rechazo de toda forma de discriminación” (consulta marzo de 2015).

pretenden la formación de una persona educada: al aludir a la responsabilidad que deben tener sus alumnos, afirma “Lo mismo para su profesión. Que aprendan matemática, física, química, no es nuestra prioridad, no es nuestra prioridad. Me parece que hay un piso mínimo que una persona educada tiene que alcanzar. Nadie puede creer que es una persona educada si no sabe un poco de esto, un poco de lo otro. Y te aseguro que eso lo cumplimos absolutamente, pero nos parece que estos son años de formación como persona más que de formación, de capacitación profesional” (noviembre de 2014). Estos últimos dichos apoyan nuestra presunción de que se trata de una institución correspondiente al “estilo vincular”, ya que sin descuidar lo académico, prioriza lo afectivo.

Al respecto, la Vicedirectora afirma “Entonces, bueno, es importante que las nuevas generaciones que entren mantengan este perfil académico muy bueno y, sobre todo, humanamente muy bueno también” (noviembre de 2014)⁹.

Además, en el Acuerdo Institucional de Convivencia (2015: 11) se alude al concepto de persona al definir a una comunidad como “un conjunto de personas que, por diversas motivaciones, han resuelto por propia y libre decisión recorrer juntos el camino hacia una meta común, en la confianza de que sus compañeros en este viaje comparten con ellos una escala de valores que les hace hablar un mismo idioma ético, aunque se manifiesten en diversos dialécticos”.

Con respecto al término “persona”, es un concepto principalmente filosófico, que expresa la singularidad de cada individuo de la especie humana en contraposición al concepto filosófico de “naturaleza humana” que expresa lo común que hay en ellos. A partir de esta definición, desde la institución se ve justamente este uso¹⁰, aunque también –como vimos unos párrafos más arriba- el Director refiere al hecho de que todas las personas son iguales en términos del respeto merecido, lo que remitiría a cierta naturaleza¹¹. Asimismo, siguiendo a Agier (2012),

⁹ Tanto la cuestión de los valores como la de formar buenas personas serán retomadas en el siguiente capítulo al analizar los sentidos y prácticas de los profesores de la EF en torno a la asignatura.

¹⁰ “La concepción de cada persona como singular, original e irrepetible, exponente y patrimonio de la humanidad” (Acuerdo Institucional de Convivencia, 2015: 11).

¹¹ Es factible suponer que para el caso del Director del nivel secundario del Colegio la precisión en el lenguaje utilizado no sea algo menor. Afirmamos esto porque, según nos manifestó, se ha recibido en la Universidad Nacional de La Plata en la carrera de la Lengua y Literatura; ha estudiado (haciendo gran parte de la carrera, pero sin finalizarla) Psicología en la Universidad de Buenos Aires; ha estudiado Lengua y Literatura inglesas; y se ha dedicado a la Psicolinguística (teniendo un posgrado sobre esa disciplina en Estados Unidos). Fue,

el concepto de persona en Marcel Mauss (1939) es una noción en función de la incorporación de las normas y los valores morales y sociales: sería el individuo en su dimensión moral y, por ende, social. Esto nos acerca a la cuestión de la socialización llevada a cabo por las instituciones educativas. De este modo, el concepto persona se vincula a la individualidad y, al mismo tiempo, a la cultura a la que pertenece esa individualidad. Así, “remite -a fin de cuentas- a las totalidades antropológicas según la unidad o transparencia que se logra entre un informante, un espacio, una sociedad y una cultura. En esta operación, la individuación se materializará en una identidad o en una superposición entre la parte que observo (la observación etnográfica) y el todo que jamás veo pero al que, generalmente, denominamos ‘sociedad’ o ‘cultura’ e, incluso, ‘etnia’. El todo de una cultura y de una sociedad se encarna, se corporiza en una persona que interesa y cobra sentido para el etnólogo en la medida en que ella trasluce la totalidad” (Agier, 2012: 12 y 13).

También, Del Cueto explica que el valor de la cuota del mencionado estilo es intermedio entre los colegios del estilo de excelencia y los masivos, por lo que las escuelas de este tipo son elegidas por sectores medios y medios-altos, lo que se encuentra en concordancia con lo planteado más arriba para el Lincoln, específicamente por la Vicedirectora, que utiliza prácticamente esas mismas palabras¹². Además, es importante que la estructura del colegio se oponga a la masificación característica del estilo masivo, tratándose de escuelas “familiares”, en algunos casos muy chiquitas. Este es justamente el caso de la escuela en cuestión, que funciona en un edificio de dimensiones relativamente pequeñas y cuenta con poco más de 300 alumnos. Como plantea uno de los profesores de EF (que confirma lo que yo había visto al entrevistar al Director), los alumnos puede ingresar a la Dirección cuando lo consideren necesario y plantear inquietudes, hacer comentarios, formular preguntas. Incluso, los primeros días de clase pude observar la presencia de algunos ex alumnos de la institución, recientemente egresados, que pasaron a saludar a los directivos y profesores.

En esta línea, en la bibliografía mencionada se habla de que las escuelas de este tipo ofrecen una “educación personalizada” (Del Cueto, 2007: 106), y que sin conexión afectiva el alumno no es permeable al conocimiento (Del Cueto, 2007: 61). Así, en el Acuerdo Institucional de

asimismo, Director de Departamento de Lenguas Modernas en la Universidad Nacional de La Plata, y Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (esto último desde el año 1982 hasta el año 1983).

¹² Recordemos que en la cita n°6 incluimos las cuotas de las escuelas secundarias de la zona.

Convivencia, como se vio precedentemente, se habla de hacer hincapié en un proceso educativo personalizado y personalizante.

Para ingresar en la parte final de este apartado, retomando a Frigerio, Poggi Tiramonti y Aguerro (1993), la noción de “cultura institucional” nos permite reflexionar en torno a algunos elementos propios de este colegio, de lo que hace a su vida cotidiana. El mismo remite a “aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella” (Frigerio, Poggi Tiramonti y Aguerro, 1993: 35). Así, da cuenta de los rasgos de identidad y de las señas particulares que le son propios. Es decir, se trata del escenario donde se representa la obra, el telón de fondo de las actividades de una institución. En ella se integran cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico: modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades (Brunet L., Brassard A., Corriveau L.; 1991 en Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro, 1993).

Entonces, ya hemos abordado algunas de las características que hacen a la cultura institucional del Lincoln en el afán de conocer la vida cotidiana escolar del nivel educativo de este colegio, encontrando elementos propios de lo que Del Cueto denomina “estilo vincular”. A continuación enumeraremos y desarrollaremos otros elementos con la intención de completar esta lectura para, posteriormente, tener el camino allanado para pensar en la asignatura EF. En definitiva, se trata de analizar elementos que hacen a la socialización que la institución fomenta, para luego pensar en el modo en el que la EF actúa en dicho proceso.

De este modo, el primer elemento tiene que ver con la **valoración de determinado tipo de trabajo sobre otro**: el intelectual sobre el manual. Esto se ve, por ejemplo, cuando el Director el primer día de clases, al recibir a los ingresantes, refiriéndose (como ya mencionamos) a que todos los alumnos deben pasar a izar la bandera cuando se lo soliciten, incluso los más tímidos, afirma: “No les estamos pidiendo que limpien los inodoros, no les estamos pidiendo que hagan algo indecoroso, ni ridículo, les estamos pidiendo que hagan algo que es muy noble, que es saludar a la bandera al empezar el día”. Entonces, se ve cómo

se desacredita, desprestigia, desaprueba, un trabajo como es el de la limpieza. La institución está pensando en alumnos que continúen sus estudios en Universidades y no que realicen oficios o tareas consideradas como socialmente inferiores. De esta manera, la institución intenta trabajar con determinado tipo de alumno (o de familia), que valora ciertos tipos de labores. A su vez, las familias eligen cierto tipo de institución que cumpla con determinadas condiciones, en un contexto en el que se piensa a lo educativo como un mercado. “El análisis de la relación entre las instituciones educativas y las familias pertenecientes a los sectores medios-altos y altos permite reconocer para estos grupos la existencia de un proceso de doble vía: la familia elige la escuela y la escuela elige la familia” (Martínez, Villa y Seoane, 2009: 32). En relación a la familia, se entiende que como **“agente natural y primario de la educación de los niños y adolescentes**, ejerce su derecho a elegir la Institución y el Proyecto Educativo que encuentra más conveniente y adecuado a sus propios proyectos de vida (...), pero al elegirlo libremente asume el compromiso de apoyar la gestión institucional en el marco de una convivencia caracterizada por los valores compartidos” (Contrato, 2015: 11; el destacado me pertenece). De este modo, entre las Responsabilidades de los alumnos se incluye la de “Comprender que el aprendizaje, como trabajo intelectual, es precisamente un trabajo (no un evento que ocurre azarosamente) cuya retribución será una vida de mayor calidad” (Contrato, 2015: 16, el destacado es del original).

Así, a partir de la anteúltima cita, podría pensarse que desde la institución se entiende a la familia como la encargada de la socialización primaria, mientras que se reservaría para el colegio el proceso de socialización secundaria. Además, habría cierta coherencia entre ambos procesos a partir del hecho de compartir ciertos valores.

El segundo elemento que queremos agregar en torno a la cultura institucional tiene que ver con la **promoción del trabajo solidario**, cumpliendo así con uno de los Derechos de los alumnos enunciados en el Contrato: “proponer, organizar y participar en actividades artísticas, deportivas recreativas, y solidarias complementarias de las actividades académicas obligatorias” (Contrato, 2015: 15). Al respecto, el Director plantea que durante años la escuela colaboró con instituciones como jardines de infantes y comedores infantiles de la zona, especialmente a través de colectas de alimentos y ropa. Pero aclara que “nuestra idea es no tirarles las cosas con un helicóptero desde arriba, sino ir, llevárselos. Ja, ja, en un

momento se hizo ir a los Jardines y se compartía una merienda con los chicos, ¿viste? Yo decía 'le llevamos comida y nos la comemos nosotros', ¡pobres!’ (Entrevista al Director, 2014; el destacado me pertenece). Aclara, además, que fueron interiorizándose en las necesidades de las instituciones, aprendiendo, para entender qué es lo que realmente necesitan. Al ser consultada la Vicedirectora sobre dicha cuestión, expresa que la escuela cuenta con un coro que todos los años organiza un evento solidario a favor de una institución católica. Al respecto, Carla Del Cueto estima que “las actividades solidarias estimularían en los niños un sentimiento de ayuda hacia los demás al mismo tiempo que favorecería la tolerancia. La falta de contacto con otros sectores sociales es reemplazada por este tipo de tareas” (Del Cueto, 2007: 74). De esta manera, la escuela contribuiría a moldear la mirada sobre los otros, los llamados pobres, menos favorecidos, humildes, pertenecientes a sectores marginales, de sectores bajos, los necesitados, etc., todas connotaciones que lejos están de ser neutrales.

Estas referencias van en el mismo sentido que los planteos de los autores incluidos en el “Estado de la cuestión”. Así, Gessaghi (2015) estima que a través de un currículum solidario se lleva a cabo la formación del carácter moral de los jóvenes, mientras que Fuentes (2015) encuentra en su estudio sobre jóvenes y familias de sectores medios altos y altos -en una escuela, una universidad, un club y una iglesia- que se produce una juventud “solidaria” como clave de diferenciación social. Así, este último autor refiere a la idea de una juventud con clase: una clase con valores morales, una juventud con una distinción corporizada. Asimismo, en relación a la elección escolar estima que “la línea de continuidad entre familias y escuelas, se justifica en torno a un clima moral que es percibido como coherente aunque no exento de diferencias” (Fuentes, 2015: 82). Así, la escuela contribuiría a enseñarles a los estudiantes cuestiones vinculadas al lugar que ocupan (y al que ocuparán o aspiran a ocupar) en la sociedad: sectores medios a medios-altos.

El tercer elemento tiene que ver con **priorizar la enseñanza de al menos un idioma extranjero**, como el inglés, y **de la tecnología**. Del Cueto plantea que “el aprendizaje de una segunda lengua (el inglés) constituye (...) un valor en sí mismo y tiene especial importancia en las expectativas de los padres. La forma en la que [las familias] describen las instituciones subraya este aspecto y a veces la definición del colegio por parte de los padres se realiza ante

todo a partir de la enseñanza del idioma” (Del Cueto, 2007: 68). Tanto en la página web, como en las entrevistas con los directivos pueden verse el lugar protagónico asignado a la enseñanza de este idioma, incluso el nombre mismo del Colegio busca transmitir una adhesión a la cultura estadounidense. Lo mismo sucede con la enseñanza de la tecnología. Estas áreas, definidas por la Vicedirectora como los dos pilares de la institución (entrevista a Vicedirectora, 2014), tienen en común el hecho de permitir a los alumnos estar en contacto con el mundo, a través del manejo de un idioma y de las tecnologías de la comunicación, mundo que se piensa como en permanente cambio. En este sentido, el Director plantea: “Nosotros tenemos una fuerte formación en Tecnología, en el uso de computadora y demás, pero para cuando estos chicos egresen vaya a saber qué programa se está usando” (entrevista al Director, 2014). Puede pensarse a la enseñanza del inglés como una estrategia para aportar capital cultural en los alumnos, como elemento de distinción con respecto a otros sectores sociales.

Finalmente, el cuarto elemento, muy relacionado con el anterior, tiene que ver con la posibilidad de rendir **exámenes internacionales**. En su página web, la institución plantea que los alumnos que egresan de 6to año de Educación Secundaria están en condiciones de rendir el examen Cambridge First Certificate, y que tienen la opción de realizar, tanto en primaria como en secundaria, exámenes previos a este¹³. La institución además trabaja junto a “Colonias de inmersión al idioma inglés”, con sede en la Ciudad de Buenos Aires, participando los alumnos en distintos programas que recrean temas típicos de los distintos países de habla inglesa y permiten la práctica en contacto con hablantes nativos (página web de Colonias de inmersión al idioma). En la principal bibliografía argentina sobre la educación de los sectores medios y altos (Del Cueto, 2007; Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler 2011b; Ziegler y Nobile, 2012, Gessaghi, 2016) se plantea que algunas de las escuelas secundarias en las que se educan estos sectores tienen una orientación internacional, de corte competitivo y cosmopolita.

2.2. La organización del nivel secundario

¹³ Se trata de los Cambridge Young Learners (en 4to y 6to año de Educación Primaria y en 1er año de Educación Secundaria), el Cambridge Key English Test (KET, en 1er año de Educación Secundaria) y el Cambridge Preliminary English Test (PET, en 4to año de Educación Secundaria).

Continuando con el análisis de la vida cotidiana escolar y con el modo en el que la escuela contribuye a incorporar a los alumnos en la sociedad, encontramos que para los estudiantes se establece como obligatorio el uso de uniforme. Este se diferencia según se trate de varones o mujeres, y según los mismos se encuentren en las aulas, patios y salidas educativas, o estén en las clases de EF. Básicamente, se trata de jeans (largos o bermudas) o polleras¹⁴; chombas o remeras con los diseños identificatorios del colegio o blancas, rojas y azules; y buzos y camperas; medias y zapatillas [“no alpargatas, ni ojotas, ni sandalias” (Acuerdo Institucional de Convivencia, 2015: 22)]. Para las clases de EF se debe usar un equipo deportivo, medias y zapatillas. Se aclara, además, que la ropa debe estar en buen estado y “en condiciones de aseo”, siendo su incumplimiento motivo de advertencias y sanciones. Aquí puede verse cómo se lo instrumenta en un sentido disciplinario e higiénico. Asimismo, se plantea desde la institución que “el uso de una misma indumentaria identifica a los integrantes de un grupo como tales, tanto **entre** sí como **ante** los demás” (Acuerdo Institucional de convivencia, 2015: 20; el destacado me pertenece). De este modo, vemos cómo se trataría de un proceso de inclusión y de exclusión a la vez: es necesario tanto identificar a los que forman parte, como saber quiénes son los que no lo hacen. Entonces, esta cuestión haría referencia a la intención de llevar a cabo una socialización entre-nos, que pretendería la distinción, a través -entre otras cosas- de la utilización de uniformes que llevan los colores de la bandera de Estados Unidos (en concordancia, claro está, con el nombre del colegio al que ya hemos referido). Se estaría marcando la diferencia tanto frente a los otros colegios de gestión privada (con sus diseños particulares) como ante las instituciones de gestión pública (sin uniformes para el nivel secundario, generalmente guardapolvos y pintores para los niveles anteriores, respectivamente). De esta manera, también podría tratarse de un proceso de búsqueda de cierto igualitarismo (como estudió Inés Dussel -2002- en la historia de los guardapolvos blancos en Argentina), pero –insistimos- solamente en un sentido: ser semejantes al interior de un grupo (la comunidad educativa de esta institución). Así, la diferenciación se hace cuerpo. También, entendemos que esta disposición de los uniformes escolares generiza de una forma binaria, ignorando a otras identidades posibles más allá de “varones” y “mujeres” (¿qué sucede con los alumnos que no se identifican con ninguna de esas dos opciones?). Y contribuye a establecer, para estas dos únicas posibilidades, un universo moral y kinético

¹⁴ Los varones deben usar jeans, las mujeres pueden usar jeans o polleras.

posible, con la resultante contracara de lo amoral y lo imposible. Es decir, usar una pollera o un jean permite e impide ciertos movimientos diferenciados.

Con respecto al edificio donde se desarrolla el nivel, está ubicado en una zona céntrica, o casi céntrica, de la ciudad, estando justo en frente de otra institución educativa de gestión privada más económica. Esto genera que tanto la entrada como la salida se lleven a cabo en el contexto de un tránsito vehicular muy importante, en un clima extremadamente ruidoso. Dicho inmueble, de dos plantas, se caracteriza por ser la suma de antiguas viviendas de familias, casas que fueron siendo obtenidas con el correr de los años. Así, se desarrollan las actividades diarias en un lugar de dimensiones reducidas, que incluye subdivisiones como son: las aulas, el patio, el aula 420 (una especie de salón de actos, donde a su vez todos los mediodías se disponen mesas para que los alumnos almuercen; y que además funciona como teatro¹⁵), el kiosco, la fotocopiadora, la Dirección (que incluye la Secretaría), la preceptoría, la sala de profesores, los baños, la cocina, la recepción, entre otros lugares.

Este nivel se organiza, como en las demás escuelas secundarias, en dos ciclos: el Básico y el Superior Orientado. Este último ofrece como orientaciones las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales.

Asimismo, cuenta con cinco Departamentos, que “permiten, a través de sus coordinadores y personal de apoyo, articular cada área a lo largo de todo el trayecto escolar, la supervisión a través de profesionales especializados, y preparación de material exclusivo, entre otros” (Página web de la institución, consultada en marzo de 2015). Estos son:

-de Artes.

- de Comunicación. Una de las principales áreas del Departamento de Comunicación es la de Audiovisual.

- de Inglés. Al respecto, se plantea que “Uno de los pilares fundacionales del Colegio Lincoln y sobre el que creció y sigue desarrollándose es la enseñanza de Inglés. Prueba de ello es la carga horaria que tienen todos los cursos así como el sólido Departamento de Inglés que utilizando metodología y material adecuado y permanentemente actualizado,

¹⁵ Se trata de una sala, con una entrada independiente al colegio, que ofrece distintas obras y cursos de teatro.

garantiza la continuidad del aprendizaje de este idioma a lo largo de los distintos niveles del Colegio” (Página web de la institución, consultada en marzo de 2015). La carga horaria es de 5 clases semanales de 55 minutos cada una. También se informa sobre distintos proyectos, como el Lincoln Contest (Concurso musical Institucional que se realiza desde el año 2008 con el propósito de acercar a los alumnos a las culturas de habla Inglesa), la Biblioteca del Departamento de Inglés, y Colonias de inmersión al idioma. Además, la institución ofrece “Talleres y Proyectos interdisciplinarios” que incluyen al Inglés, que pretenden “ampliar y mejorar la competencia lingüística y practicar el uso de la lengua a través de situaciones reales o que imiten la realidad” (Página web de la institución, consultada en marzo de 2015).

-de Tecnología.

- de EF, que se desarrollará en el siguiente apartado.

3. La organización y el lugar de la Educación Física en el nivel secundario

Cuando las condiciones climáticas lo permiten, la materia se dicta en el campo de deportes del nivel secundario. Cuando no sucede esto, se llevan a cabo en las aulas que se utilizan para las demás asignaturas o se alquilan unas canchas de fútbol de césped sintético ubicadas a pocas cuadras de la escuela.

Posee, además, un campo de deportes ubicado a las afueras de la ciudad. Tiene una extensión aproximada de 4 hectáreas, contando con dos canchas de fútbol 11, dos piletas de natación, dos quinchos, vestuarios y baños. Además, cuenta con arcos de hándbol y elementos para armar canchas de vóley. El mismo es utilizado exclusivamente por este nivel de la institución. Asimismo, durante el receso de verano, se lleva a cabo una colonia de vacaciones.



Ilustración 1. Campo de deportes del Colegio Lincoln.

Además, las clases para todo el nivel se dictan de lunes a jueves de 12:50 a 14:50 hs, cursando cada división una vez a la semana. Los alumnos se dirigen al campo de deportes, a partir de las 12:50 hs, acompañados por los profesores, en colectivos contratados por la institución, donde viaja un docente cada 12 alumnos.

Así, cada división tiene designado un profesor aunque, generalmente, a la hora de dar la clase se juntan dos o tres grupos (por ejemplo, los varones de 1°A con los varones de 1°B), lo que genera, en definitiva, que un grupo de 25 ó 30 alumnos tenga dos o tres profesores a cargo.

El área dispone de un Director de Departamento que, a su vez, está frente a un grupo, y cuenta con otros 12 profesores. Éste se encarga de construir el Proyecto Anual de la asignatura, establecer qué prácticas deportivas se enseñan en cada trimestre y tomar decisiones relativas a la organización general de la asignatura (días y horarios de cada clase, si se llevan a cabo o no las clases en el campo de deportes, entre otras cosas).

A partir de lo planteado por el Director de Departamento, las clases se dictan dividiendo varones y mujeres, cuestión que será abordada en profundidad en el capítulo 3. Asimismo, éste explica que se enseña un deporte por trimestre, escogiendo hándbol, vóley y atletismo, en 1ro, 2do y 3er años, y hándbol, vóley y sóftbol para 4to, 5to y 6to años.

Además, se fomenta la participación de los alumnos en torneos internos y encuentros intercolegiales. El Director de Departamento explica que durante el año 2014 no hubo

encuentros con otras escuelas, pero que los alumnos participaron en los “Torneos Juveniles Bonaerenses” y “ganaron en fútbol 11” (Entrevista con Director de Departamento, 2015). Al respecto, un alumno de 5to año (en 2015) explica que en 2014, cuando estaban en 4to año, participaron en los Torneos Juveniles Bonaerenses, ganando en la ciudad en la que se ubica el colegio en “Fútbol 11” y “Fútbol 5”, pero que no los llevaron a Mar del Plata¹⁶ (Diálogo informal con alumno, marzo de 2015).

Con respecto a la evaluación de la materia, el profesor a cargo del Departamento explica que “en cada trimestre hay pruebas escritas, trabajan con el reglamento” (Entrevista a Director de Departamento, 2015). No obstante, uno de los docentes de la asignatura al referirse a cómo va a ser evaluada la asignatura, explica que se va tomar en cuenta lo visto en clase más allá de los exámenes escritos. Otro, aclara que si prestaron atención a lo dado en clase, ya van a saber las reglas y les va a ser más fácil aprobar el examen.

Con respecto al lugar de la asignatura en la institución, desde el colegio se plantea que es de notoria importancia porque, junto con otras disciplinas del conocimiento, contribuye “con el proceso de formación integral del ser humano, para beneficio personal, social y conservación de su propia cultura” (Página web de la institución, consultada en marzo de 2015)¹⁷. Esto estaría en concordancia con la mencionada misión manifiesta de este nivel educativo (“el desarrollo armónico e integral de nuestros alumnos”).

Además, al referir al lugar ocupado por la EF en todos los niveles educativos de la institución, plantean que “es significativo el aporte que realiza la EF en la contribución al aprendizaje de otras áreas del conocimiento, porque en sus clases se pueden correlacionar temas de anatomía, de ubicación espacial, contar, imitar movimientos, etc. Se trata de un área

¹⁶ Se refieren en ambos casos a los “Juegos Deportivos Buenos Aires, la provincia”, que en 2008 reemplazaron a los “Torneos Juveniles Bonaerenses” (creados en 1992), destinados a los adolescentes nacidos y residentes en la Provincia de Buenos Aires o bien a quienes desarrollen su actividad cultural o deportiva en la misma, comprendidos entre los 12 y 18 años. Los mismos participan representando a su escuela en competencias de índole artística y deportiva. Los “Juegos Deportivos Buenos Aires, la provincia” se organizan en distintas etapas de competencias eliminatorias, disputándose las finales en la ciudad de Mar del Plata (ciudad turística de la provincia de Buenos Aires).

¹⁷ El Diseño Curricular para Educación Física en la Escuela Secundaria Básica de la Provincia de Buenos Aires establece que “La Educación Física es una materia que incide en la constitución de la identidad de los adolescentes al impactar en su corporeidad, entendiendo a ésta como espacio propio y al mismo tiempo social, que involucra el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales, contribuyendo a su formación integral” (Diseño Curricular para 1º año, 2006: 131).

estimulante que activa la creatividad y disposición para el trabajo, y ayuda a desarrollar destrezas y habilidades para el aprendizaje de otras áreas” (Página web de la institución, consultada en marzo de 2015). Así se define uno de los posibles modos de relacionar esta asignatura con las demás materias que conforman la propuesta educativa de la institución. Es decir, habría una correspondencia con la intención de realizar un “trabajo co-disciplinario e interdisciplinario, que aspira a superar las segmentaciones en áreas o asignaturas que, al parcelar los saberes, tienden a ocultar su interdependencia” (Página web de la institución, consultada en marzo de 2015). Sin embargo, podría pensarse a partir de dicha referencia a la asignatura, que ésta estaría ocupando un lugar subsidiario con respecto a otras materias.

Asimismo, desde la EF se busca desarrollar y potenciar los vínculos interpersonales, las relaciones entre los alumnos, cuestión que desde la propuesta educativa se prioriza, como se ve en los dos fragmentos siguientes: “Si la EF se estructura como proceso pedagógico y permanente se pueden cimentar bases sólidas que permitan la **integración y socialización**, y que garanticen continuidad para el desarrollo y especialización deportiva en la vida del alumno” (página web de la institución, consultada en marzo de 2015; el destacado me pertenece), y “Con la EF se logra **mejorar las relaciones interpersonales y de grupo**, porque es fundamental un ejercicio físico bien orientado que ayude a alcanzar un desarrollo armonioso, a mejorar la postura, el caminar, etc.” (ídem). Entonces, se ve cómo la asignatura se piensa como contribuyendo al logro de intenciones planteadas por la institución en su totalidad (como se desarrolló en relación al estilo vincular: la educación en valores y la formación de buenas personas). Se ve también una nueva referencia a la idea de socialización, en este caso en relación a la EF, lo que abonaría el supuesto desarrollado a lo largo de la tesis.

En los apartados que siguen, nos proponemos profundizar en las cuestiones particulares, propias, de la enseñanza de la asignatura en este nivel de esta institución.

3.1. Tendencias de la Educación Física en relación con el perfil institucional de las escuelas secundarias

Las diferentes disciplinas, materias o asignaturas escolares presentan sus características particulares: su momento y contexto de surgimiento, su razón de ser, sus referentes teóricos,

sus discusiones conceptuales, sus contenidos, los imaginarios sociales en torno suyo, entre otras cosas. Así, una disciplina es “el resultado del acotamiento de un campo académico por un grupo de docentes determinado; una comunidad o grupo académico y científico que se presenta, ante la sociedad y otros grupos, como profesionales o expertos en dicho campo en virtud de una formación, de unos títulos y de una selección determinada” (Viñao, 2003: 61).

El modo en que se enseñan dichas materias va a tener que ver, entre otras cosas, con las mencionadas cualidades. Más allá de las diferencias que presentan entre sí esas materias, equis asignatura (Educación Física, Matemática, Arte, Historia, etc.) no es enseñada de la misma manera en cada una de las instituciones educativas existentes, ni ocupa el mismo lugar (material, temporal y simbólico), ni adquiere los mismos sentidos, en cada una de las escuelas. De esta manera, la forma que adopta varía a partir de distintos elementos entre los que se destaca el estilo escolar (como el “vincular” que retomamos de Carla Del Cueto para una serie de instituciones a las que asisten alumnos de familias de sectores acomodados de la sociedad; se trata de algo que excede a una escuela en particular) y la cultura institucional (que es particular de cada escuela).

En este contexto, en el presente apartado pretendemos problematizar a nivel conceptual las tendencias de la EF y el deporte en relación con el perfil institucional de las escuelas secundarias. Para ello, organizamos esta sección incluyendo, por un lado, las referencias internacionales y, por otro, las de nuestro país.

Así, en primer lugar, Barbero González (1993) explica cómo el surgimiento mismo del deporte moderno producido en las *Publics School* de la Inglaterra de la primera mitad del siglo XIX se lleva a cabo a partir de la identificación de un problema concreto en las escuelas más exclusivas de dicha sociedad: los divertimentos brutales que los jóvenes realizaban fuera del horario y del espacio de la escuela. Se tomó una práctica corporal realizada por los alumnos de instituciones educativas de nivel secundario de las clases altas y se la transformó en una actividad intramuros. De esa forma, se creó una forma de canalizar la violencia en los sectores burgueses y aristocráticos, y en un corto período terminó convirtiéndose en el elemento central del currículum (si no el único), de estas instituciones” (Barbero González, 1993).

En segundo lugar, por el lado de la producción local sobre el tema, Marcelo Giles (1997) al relatar su experiencia al frente del Departamento de EF de una escuela privada bilingüe inglesa de Ranelagh (provincia de Buenos Aires), nos da un completo panorama de cuál es el vínculo entre el perfil institucional y la concepción (y su consiguiente enseñanza) de la disciplina. Con respecto a la institución, explica que la escuela bilingüe inglesa tiene varias representaciones en Argentina. “A semejanza de las primeras Public Schools de Inglaterra estas escuelas están destinadas a la formación de las clases más acomodadas de la sociedad” (Giles, 1997: 6). Poseen un sistema de doble escolaridad y cuentan con un Bachillerato Internacional que permite a los egresados ingresar a cualquier Universidad del mundo sin realizar exámenes de admisión. Generalmente, están ubicadas en predios muy grandes que incluyen canchas de rugby, hockey, fútbol, tenis, natatorio, etc. Con respecto a la EF y las prácticas corporales, el deporte tiene gran importancia en la vida de la escuela inglesa desde el siglo XIX. La práctica de los deportes incluye tanto la competencia externa (con otras instituciones de características similares) como la interna (organizada dividiendo a los alumnos en casas, denominadas houses), exhibiendo los logros de cada una de las casas y los récords de los alumnos. “Las competencias externas también son muy importantes. En ellas se defiende el prestigio institucional. Los resultados son anunciados al día siguiente en asambleas de alumnos, donde se discuten además las estrategias y las tácticas de los encuentros. Perder nunca es bienvenido y ganar se considera lo único importante” (Giles, 1997: 7). Siempre, aunque se practican varios deportes, la institución se preocupa por destacarse en uno de ellos. Generalmente, es el rugby para los varones y el hockey para las mujeres. El autor explica que, al menos en la institución donde se desempeñó, al llegar a la institución la gimnasia estaba ausente, no existiendo preparación física alguna, y que el juego no formaba parte de las clases de EF. Asimismo, la comunidad educativa tenía una pésima imagen de la EF que se realizaba en la escuela. Además, los intereses de los alumnos no eran tenidos en cuenta, y todos los actores institucionales preferían hacer trampa en las competencias que reconocer la derrota. También percibe que las tradiciones tienen un fuerte peso en la modificación de las prácticas institucionales.

Asimismo, Osvaldo Ron (1995) al referirse a su experiencia al frente de la enseñanza del rugby en la misma institución educativa, comparte el diagnóstico realizado por Marcelo Giles (la práctica exclusiva de hockey y atletismo, la baja tolerancia a la frustración, la existencia

de malos hábitos que desdibujaban el carácter educativo de la materia, la mala predisposición por representar a la institución, y el poco interés por lo lúdico, entre otras cuestiones). Y explica que la impronta que adquirió el Departamento de EF de la escuela les permitió a los docentes: iniciar un proceso proyectado en más de un año de trabajo, tener un seguimiento y acompañamiento permanente en sus prácticas, recibir apoyo y colaboración en cuanto a la valoración de los procesos y la búsqueda de rendimiento desde el punto de vista pedagógico, organizar jornadas de perfeccionamiento de acuerdo a las necesidades identificadas, dialogar e intercambiar información entre pares, y aprender desde el error.

Por último, Calvi y otros (2009), explican un Programa de desarrollo de Vida en la Naturaleza implementado en una institución escolar privada católica de la ciudad de La Plata. Los autores plantean que llevaron a cabo este programa en la búsqueda de realizar un aporte para alcanzar los ideales filosóficos y pedagógicos de la institución: “contribuir a formar personalidades originales, libres y solidarias, con un desarrollo psíquico y físico armónico; un hombre respetuoso de sí mismo y de los demás, con capacidad para organizar su tiempo y su trabajo, con equilibrio para manejar el orden y la disciplina. Un hombre solidario, servicial al prójimo, que integra al que es y piensa diferente” (2009:3). Aclaran, asimismo, que esos valores responden al perfil de alumno de la institución en cuestión. Es interesante pensar en la correspondencia manifiesta entre los ideales filosóficos y pedagógicos de la escuela, el perfil de alumno de la misma, y la propuesta de un Programa dependiente del Departamento de EF. He aquí un rasgo distintivo de este tipo de instituciones: la implementación de un programa de Vida en la Naturaleza, elemento que, pese a figurar en el Diseño Curricular de EF para la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires como contenido obligatorio, generalmente no es abordado y enseñado en los demás tipos de colegios.

En lo que sigue, abordaremos las “Planificaciones” anuales de EF en el colegio en cuestión, analizando cuáles son las principales corrientes teóricas a las que se adhiere o adscribe.

3.2. Las “Planificaciones” de Educación Física para los distintos años del nivel secundario del colegio “Lincoln”. Niveles de decisión curricular.

Siguiendo nuevamente a Viñao (2003), las disciplinas poseen su propia historia. No son entidades abstractas con una esencia universal y estática. “Nacen y evolucionan. Se

transforman o desaparecen, se desgajan y se unen, se rechazan y se absorben. Cambian sus denominaciones, modifican sus contenidos. Son, así vistas, organismos vivos. Y, al mismo tiempo, espacios de poder, de un poder a disputar. Espacios donde se entremezclan intereses y actores, acciones y estrategias. Campos sociales que se configuran en el seno de los sistemas educativos y de las instituciones docentes con un carácter más o menos excluyente y cerrado, respecto a los aficionados y profesionales de otras materias, y, a la vez, más o menos hegemónico en relación con otras disciplinas y campos” (Viñao, 2003: 60 y 61).

La EF escolar argentina es un claro exponente de esta cuestión de ser una disciplina que se transforma y modifica sus contenidos, a partir de diferentes disputas. Ha sido entendida a lo largo de la historia de distintos modos: teniendo diferentes finalidades, considerando de ciertas maneras los cuerpos de los alumnos, la relación docente-alumno, la conexión entre la disciplina y otras disciplinas, y el vínculo con la sociedad, entre otras cosas. Así, ha sido pensada desde distintas perspectivas o tradiciones a partir de los marcos teóricos considerados, disputando dichas perspectivas, escuelas o corrientes teóricas, la hegemonía de ciertas prácticas escolares.

Como la realidad cultural es inabarcable para cualquier proceso de transmisión, el fenómeno educativo supone una selección, un recorte de esa realidad. Decidir contenidos a enseñar (saberes que los alumnos deben alcanzar en cada etapa escolar) supone resaltar, prestar atención, jerarquizar y, a la vez, excluir, desatender, e incluso ignorar, ciertas prácticas culturales (Gvirtz y Palamidessi, 2006). Así, dicha selección cultural (que implica cuestiones de poder y de autoridad) consiste en un proceso que involucra una serie de niveles o instancias de decisión y planificación.

Entonces, siguiendo a Gvirtz y Palamidessi, el primero de esos niveles está dado por **la macropolítica y la administración del sistema educativo**. Aquí se deciden los contenidos y las materias que estudiarán los alumnos, se toman decisiones respecto del perfil del sistema educativo, su estructura y la especificación de sus áreas. En lo que respecta al ámbito nacional, se deciden los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP); en relación al ámbito jurisdiccional, se construyen los Diseños Curriculares.

El segundo nivel está dado por **la institución**. En este nivel se elabora el proyecto de cada escuela, que se encuentra condicionado por los lineamientos del nivel anterior. Como hemos

visto, a partir del concepto de cultura institucional, dicho proyecto asume una serie de particularidades, características propias.

El tercer nivel está dado por la **situación de enseñanza**. En esta instancia, “el docente debe tomar decisiones en relación con las metas u objetivos a alcanzar, la selección y la secuenciación de los contenidos, las actividades que propondrá, el tipo de presentación de los contenidos, los materiales que necesitará, la producción en sus clases, la evaluación” (Gvirtz y Palamidessi, 2006: 182).

El cuarto y último nivel está dado por **los textos y los materiales de enseñanza**¹⁸, que en muchas asignaturas influyen fuertemente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En este marco, las “Planificaciones” de EF del nivel secundario del Colegio Lincoln corresponderían al tercer nivel, ya que –como veremos a continuación- incluyen distintos elementos que hacen al qué y al cómo de la enseñanza de la materia¹⁹.

Entonces, estas “Planificaciones” anuales para la asignatura EF, del año 2015, del nivel secundario del Colegio Lincoln, se realizan a partir de agrupar dos años escolares. Es decir, hay una para 1° y 2° años, otra para 3° y 4°, y otra para 5° y 6°. Las mismas tienen una estructura que incluye los siguientes apartados (por orden de aparición): Fundamentación, Expectativas de Logro, Cronograma, Contenidos, Recursos Materiales, Espacios de trabajo, Estrategias Didácticas, Actividades o tareas, Evaluación, Observaciones y Bibliografía. Para el caso del Programa de 5° y 6° año, se presentan además, luego de la Fundamentación, Objetivos de Enseñanza y Objetivos de aprendizaje, no habiendo Expectativas de logro.

En relación a la **Fundamentación**, es la misma para los 3 casos, y está compuesta por tres párrafos extraídos de forma textual de diferentes partes del Marco General del Diseño Curricular del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Así, se afirma que se “reconoce a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y a sus prácticas culturales como parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto” (pág. 1 de

¹⁸ Sobre los textos y materiales de enseñanza se hará referencia en el capítulo 3, al abordar la bibliografía obligatoria para los alumnos.

¹⁹ No obstante, el análisis del tercer nivel se completa con lo que sucede efectivamente en el campo de deportes, cuestiones que abordamos en los capítulos 2 y 3.

las planificaciones), y se hace alusión al desafío de lograr la inclusión y la permanencia para que todos los jóvenes de la provincia finalicen la educación obligatoria.

Con respecto a las **Expectativas de Logro**, para el caso de 1° y 2°, se incluyen cinco de las cuales cuatro corresponden al Diseño Curricular de EF para la escuela secundaria. La Expectativa que se agrega más allá del Diseño es “Elaboración y respeto de normas de convivencia democrática en la clase de Educación Física”. Sobre las demás, hay que decir que remiten especialmente a la Praxiología motriz, incluyendo conceptos como los de “actividades motrices” y “gestos y acciones motrices”. De este modo, se adscribe a una corriente que en los últimos años, en Argentina, ha cobrado importancia: paulatinamente las menciones, citas y referencias a la misma comienzan a multiplicarse en investigaciones, libros, artículos y diseños curriculares (Saraví, 2007). Se trata de la "ciencia de la acción motriz, especialmente de las condiciones, modos de funcionamiento y de los resultados de la puesta en obra de ésta" (Parlebás, 1981: 173), que tiene como su referente al francés Pierre Parlebás.

Además, una de esas expectativas alude especialmente a los valores que busca fomentar la institución²⁰: “asuman actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros en actividades motrices compartidas”.

Para el caso de 3° y 4°, las expectativas que se presentan son cuatro. De éstas, tres corresponden a expectativas para esos años presentes en el Diseño Curricular, a lo que se le suma la misma expectativa que para 1° y 2° (“Elaboración y respeto de normas de convivencia democrática en la clase de Educación Física”). Las tres que están en el Diseño remiten a la formación de acuerdos grupales, al desarrollo de capacidades condicionales y a la práctica de juegos deportivos o deportes.

En relación a los **Objetivos de enseñanza** y **Objetivos de aprendizaje** para 5° y 6° años, que es la única Planificación que los presenta y no incluye Expectativas de logro, vemos que la totalidad de los mismos son extraídos también del Diseño Curricular. Sin embargo, esta vez se trata del Diseño Curricular de la asignatura “Educación Física y Corporeidad”,

²⁰ Como fue explicado anteriormente.

correspondiente al 4º año de la orientación en EF²¹. Como se plantea en ese documento curricular de la Provincia de Buenos Aires, “esta materia aborda la problemática de la Educación Física y su impacto en el desarrollo de la corporeidad de los estudiantes. Les ofrece un espacio de fundamentación de la orientación en su conjunto y profundiza en las cuestiones relacionadas con su constitución corporal y motriz, propias del eje ‘Corporeidad y motricidad’” (página 1). En el mismo texto, se explica qué se entiende por estos dos últimos conceptos: “La corporeidad es el modo de ser del hombre, con todas sus dimensiones: cognitiva, sensorial, emocional, social, motriz y orgánica. La motricidad es la intencionalidad operante del hombre, es la dimensión de la corporeidad que posibilita la relación con el medio y con los otros de un modo activo y transformador” (idem).

Una nueva corriente que se puede identificar es la empirista. Las referencias a la misma son: “Propiciar la relación con el ambiente a partir de su experimentación sensible” (objetivos de enseñanza en programa de 5º y 6º), y “Realizar experiencias socio motrices” (objetivos de aprendizaje en programa de 5º y 6º). También, en la fundamentación de los tres Programas se hace referencia a las experiencias pedagógicas de la escolaridad de los adolescentes conformadas por sus prácticas culturales. Raúl Gómez²² (2007: 16) plantea que el modelo parece tener una fuerte concepción empirista dada por la confianza en la potencialidad educativa otorgada a la experiencia sensorio-motriz acumulada por el alumno, aunque ésta no ponga en juego la actividad creadora y organizadora del mismo. Se trata de una corriente

²¹ La Educación Física es una de las orientaciones que puede tener el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria en la provincia de Buenos Aires (el Marco General se aprobó por Resolución n°3828 del año 2009). “La Escuela Secundaria Orientada en Educación Física comprende un conjunto de conocimientos y experiencias que permiten a los jóvenes profundizar saberes corporales y motrices en ámbitos variados, para la conquista de su disponibilidad corporal y motriz y para tener acceso a la cultura corporal de modo reflexivo, crítico y fundamentado. Fortalece el vínculo con los otros y las formas de actuar en el desarrollo de proyectos comunitarios referidos a prácticas corporales y motrices. Tiene materias específicas donde se realizan prácticas deportivas, acuáticas, gimnásticas, salidas de campamento y otras experiencias en ámbitos naturales” (Dirección General de Cultura y Educación, 2010: 7). Esas materias específicas son:

4to año: **Educación Física y corporeidad**, y Prácticas deportivas y atléticas.

5to año: Educación Física y cultura, Prácticas gimnásticas y expresivas 1, Prácticas deportivas y acuáticas, y Corporeidad y deportes en ámbito natural.

6to año: Educación Física y comunidad, Diseño y Gestión de Proyectos, Prácticas Gimnásticas y Expresivas 2, y Prácticas Deportivas y Juegos.

²² Este autor se inclina por estudiar en cada corriente lo que considera esencial desde el punto de vista pedagógico: la concepción de las relaciones entre el sujeto y el mundo social por un lado, y el modelo epistemológico o de conocimiento que cada corriente encarna. Así, identifica los siguientes “casos polares o tendencias”: 1. El modelo empirista; 2. El modelo racionalista, con la orientación biomecánica y la orientación psicomotriz; y 3. El modelo subjetivista interpretativo, con la vertiente de la Educación Psicomotriz-Vivenciada y la vertiente de la Expresión Corporal (pedagógica).

en la que se entremezclan elementos del movimiento deportivo anglosajón originado en la obra de Arnold, de la Escuela Natural Austríaca, del Método Natural de Hebert y de la corriente artístico-rítmica originada en la Gimnasia Moderna Alemana.

A continuación, en cada una de las “Planificaciones”, se presenta una especie de **cronograma** donde se indica qué unidades se van a desarrollar en cada momento del año. Así, para 1° y 2° se indica lo siguiente:

Primer Trimestre, Unidad 1: Vóley- Hándbol-Atletismo -Formación Física básica.

Segundo Trimestre, Unidad 2: Vóley- Hándbol- Natación- atletismo-Formación Física básica

Tercer Trimestre, Unidad 3: Vóley- hándbol- Natación- atletismo- fútbol -Formación Física básica.

Mientras que para 3° y 4°, y 5° y 6°, se incluye:

Primer Trimestre, Unidad 1: Vóley- Hándbol- Softbol- Formación Física básica

Segundo Trimestre, Unidad 2: Vóley- Hándbol- Softbol- Natación -Formación Física básica

Tercer Trimestre, Unidad 3: Vóley- Hándbol- Softbol- Natación – Fútbol- Formación Física básica

En esta parte de las Planificaciones, queda plasmado el lugar protagónico que se reserva a los deportes, cuestión sobre lo que se volverá a lo largo de la tesis. En este sentido, asimismo, tanto Benilde Vázquez Gómez (1989) como Ricardo Crisorio (1995), incluyen a la Educación Físico deportiva entre las corrientes teóricas de la EF que mencionan²³.

²³ Vázquez Gómez (1989), de España, es una de las primeras autoras que aborda la cuestión de las corrientes teóricas dentro de la EF. Lo realiza a partir de la intención de justificar la inclusión de esta asignatura en la escuela: “(...) el aprendizaje corporal es considerado objeto educativo como lo pueden ser los otros aprendizajes. El hombre tiene que aprender a utilizar su cuerpo en las mejores condiciones y de la forma más eficaz y según los fines que persiga en cada momento (...)” (151 y 152). Plantea, además, que la EF no puede dejar de tener los mismos rasgos formales que toda educación (referir a valores culturales, ser esos valores especificados por las distintas circunstancias sociales, y elegir los elementos culturales a transmitir y hacer una progresión). De esta forma, enuncia las siguientes corrientes: la Educación Físico-deportiva, la Educación Psicomotriz, y la Expresión Corporal.

A su vez, Ricardo Crisorio (1995), para el caso argentino, identifica tres grandes corrientes en la EF: la educación físico-deportiva, el paradigma psicomotor, y la corriente que deviene de la teorización en el propio campo de la EF. Critica a las tres. De la primera plantea que “convierte a la EF en una técnica que se niega a teorizar sobre ella y que responde a una serie de representaciones sociales propias de la sociedad industrial” (1995:2), y que encierra el concepto de hombre máquina y de hombre dualizado. De la segunda considera que

La sección **Contenidos**, en todos los casos, se organiza a partir de los mismos tres ejes que figuran en el Diseño de Secundaria: Corporeidad y Motricidad, Corporeidad y Sociomotricidad, y Corporeidad y Motricidad en relación con el ambiente. Lo que varía son los contenidos que se extraen del mismo documento, incluidos en cada uno. Así, más allá de lo referido precedentemente, Alicia Grasso (profesora nacional de EF, licenciada en actividad Física y Deportes, e investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México) plantea que “cuando se habla de corporeidad la palabra expresa una idea múltiple, plural, compleja y diversa de una unidad: uno mismo” (Grasso, 2008: 1). “La corporeidad es la integración permanente de múltiples factores que constituyen una única entidad. Factores psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social e intelectual constituyentes de la entidad original, única, sorprendente y exclusiva que es el ser humano: Soy yo y todo aquello en lo que me corporizo, todo lo que me identifica. Nuestra corporeidad está presente aún cuando nosotros no lo estamos físicamente: un elemento de nuestra corporeidad como una carta escrita con nuestra letra, un reloj pulsera usado cotidianamente, el gesto de arquear una ceja que heredó un hijo, la frase de cariño que nos distingue, una foto o película con nuestra imagen, nos corporizan en el otro aún después de muertos.” (Grasso, 2008: 3)²⁴. En la misma línea, Silvino Santín (1992) –autor citado en el Diseño Curricular para Educación Física de la provincia de Buenos Aires-, entiende que la corporeidad es el modo de ser del hombre. El concepto de corporeidad aparece en el marco de la Fenomenología, corriente del pensamiento que se basa en el estudio de los fenómenos sociales y naturales, cuyos principales representantes son Edmund Husserl, Jean-Paul Sartre y Maurice Merleau-Ponty.

Asimismo, vemos que aparece el concepto de Sociomotricidad, propio de la Praxiología motriz, y que una serie de contenidos también presentan términos correspondientes a esta

“organiza propuestas didácticas que no contemplan los problemas de la enseñanza y, menos aún, de la enseñanza en condiciones escolares, de la educación como práctica social, con la consecuente subordinación de los contenidos de enseñanza en pro del desarrollo de estructuras que no requieren de la enseñanza” (1995: 3). De la tercera explica que es el producto de teóricos aislados (Amavet, Cagigal, Gruppe, Diem) que especulan sobre una práctica ideal. “Su valor reside en que han permitido desarrollos interesantes (un fenómeno similar al que se ha dado en la educación general) pero no han teorizado desde la práctica y, finalmente, han contribuido más a idealizarla que a entenderla” (ídem). Concluye que ninguna de las tres tiene un sustento investigativo sólido. Realiza estas afirmaciones en el contexto de entender que investigar es renunciar a decir cualquier cosa, y que las teorías y estudios producidos en otros campos pueden tomarse pero a condición de que sean considerados desde el propio campo.

²⁴ Vale aclarar que la referencia a Alicia Grasso no se hace en las Planificaciones, sino que la incluimos en el análisis realizado.

corriente de la EF: “El principio de salud como orientador básico para la realización de las *tareas motrices*” (contenidos de 1º y 2º año), “*Comunicación y contra comunicación* como base de los juegos deportivos en equipo” (contenidos 1º y 2º año), “Las *acciones motrices* específicas para resolver situaciones de desplazamiento sobre terrenos y accidentes naturales” (contenidos 5º y 6º), y “La organización y concreción de *actividades sociomotrices* en la naturaleza” (ídem)²⁵.

Además, en los contenidos encontramos alusiones a la búsqueda y el mantenimiento de la salud a partir de la EF: “Los principios de salud, individualización, recuperación, concientización y utilidad. Su consideración en la secuenciación de proyectos personales de formación corporal y motriz” (contenidos de 5º y 6º año). También, los siguientes fragmentos de otras secciones van en la misma línea: “Conozcan las actividades motrices necesarias para el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas con base en *principios de salud*” (Expectativas de logro de 1º y 2º años), “(...) producir sus secuencias personales de prácticas motrices, con base en los *principios de salud*, individualización, recuperación, utilidad y concientización” (Objetivos de enseñanza de 5º y 6º años), “Reconocer la importancia de las prácticas motrices en el proceso de constitución y conciencia corporal y en el *mantenimiento de la salud*” (Objetivos de aprendizaje de 5º y 6º año), “Organizar secuencias personales de prácticas motrices para la constitución corporal con base en los *principios de salud*, individualización, recuperación, utilidad y concientización” (ídem)²⁶.

También nos encontramos en la “Planificación” de 5º y 6º año con el siguiente contenido: “La producción y expresión creativa en acciones motrices”. Esto refiere a una corriente denominada EF Expresiva o Expresión Corporal, en la que priman los valores plásticos, corporales y organizativos, que busca lograr la expresión y comunicación humana a través de lo corporal. Se pone énfasis en las capacidades rítmico-expresivas a través del movimiento. La expresión corporal, orientada hacia la creatividad y a la libre expresividad del cuerpo, se convierte en la bandera de un movimiento en contra de los excesos del deporte

²⁵ En todas las citas desde el comienzo del párrafo, el destacado me pertenece.

²⁶ Todos los destacados de este párrafo me pertenecen.

de competición y los estereotipos de sus movimientos. Adquiere su impulso, vinculada a los procesos revolucionarios de los años setenta (Renzi, 2001)²⁷.

En este contexto, y pensando en la idea de socialización y transmisión de valores a discutir a lo largo de esta tesis, nos interesan dos definiciones sobre el concepto “contenido”. La primera, lo entiende como los aprendizajes “que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de la escolarización, (...) para lo que es preciso **estimular comportamientos y adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento además de conocimientos**” (Gimeno Sacristán, 1992, en Hernández y Carballo, 2002-2003:14; el destacado me pertenece). La segunda entiende al contenido educativo como “(...) un conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para su desarrollo y **socialización**” (Coll et al., 1992, en Hernández y Carballo, 2003-2003: 14; el destacado me pertenece). Es decir, entendemos que a través de los contenidos la escuela secundaria contribuye a incluir a los alumnos en la sociedad (ocupando un determinado sitio en la misma), lo que se lleva a cabo a través de la transmisión de ciertos valores y actitudes.

Luego de las secciones **Recursos materiales** (donde se enumeran Sogas, Red, Pelotas, Conos, Tiza, Cronómetro, bates, bases, arcos, tablas, etc.) y **Espacios de trabajo** (que incluye Gimnasio cubierto, aulas colegio, Campo de deportes, Pileta climatizada), se presentan las **Estrategias didácticas**, que son comunes para las tres “Planificaciones”. En esta última parte se incluyen muchos elementos que parecen remitir directamente a la obra

²⁷ Gladys Renzi (2001) al analizar las corrientes y tendencias que ayudan a la conceptualización de la EF, realiza una especie de compilación de lo planteado por distintos autores. Entiende que las más representativas (mencionadas y aceptadas por casi todos los autores), más allá de diferencias que no impiden establecer relaciones entre las mismas, son cinco: la EF tradicional o gimnástica; el Deporte o la EF deportiva, que tiene su versión escolar en la Escuela como taller deportivo; el rendimiento físico o condición física; la Psicomotricidad o EF Psicomotriz y todas sus posibles manifestaciones alternativas; y la Expresión Corporal o EF Expresiva. Además, esta autora considera que existen otras tendencias que aparecen con menos fuerza. Estas son: la EF como descarga o tendencia lúdica, la salud integral a través del “aerobic” y “jogging”, y el control ocupacional del tiempo libre. Aclara, también, que detrás de cada una de estas tendencias se esconde una concepción antropológica, que ha sido tenida en cuenta para separarlas en dos grandes grupos: a) Las tendencias dualistas (que piensan al individuo dividido en mente y cuerpo): EF tradicional, gimnástica, higienista, de rendimiento físico o condición física, EF como descarga o lúdica, EF deportiva; y b) Las tendencias monistas (que tratan de recuperar la unidad perdida e integrar cuerpo-mente en una concepción holística y estructuralista, en el que el hombre sea concebido como un todo): Expresión Corporal, Ed Psicomotricista, y tal vez la Salud integral, según cómo la enfoquen quienes la practican.

En este contexto, según Aisenstein (1995, en Renzi, 2001) todas las corrientes presentan un rasgo común en su implementación: el para qué de lo que los alumnos hacen está en el maestro.

de Muska Mosston y Sara Ashworth, titulada “La enseñanza de la EF. La reforma de los estilos de enseñanza”: “Presentar un problema a resolver, una situación a explorar, una tarea de enseñanza recíproca, tareas definidas, espacios para la reflexión y la creatividad; Enseñanza activa: Imitación o mando, Resolución de problemas, Descubrimiento guiado, creatividad; Enseñanza por tareas: Recorridos, circuitos; Enseñanza a través de los compañeros: Parejas, Pequeños grupos; Aprendizaje cooperativo” (estrategias didácticas en las tres “Planificaciones”). La premisa de la obra mencionada es que la enseñanza se basa en continuas relaciones entre el profesor y el alumno, que ayudarán a éste a desarrollarse tanto personalmente como participante hábil en la actividad física, entendiendo, “a grosso modo”, que la experiencia del alumno en las sesiones de EF refleja directamente lo que el profesor hace y dice durante su interacción (Mosston y Ashworth, 1986: 17). Asimismo, es importante mencionar que el espectro que proponen va desde el mando directo, mencionado en las estrategias didácticas, al estilo de autoenseñanza, que no aparece en los documentos analizados ni se reconoce en las clases observadas.

También se incluyen estrategias didácticas que remiten a la inclusión, al ofrecimiento de espacios para la reflexión y la creatividad, a la construcción de acuerdos y a la práctica variada.

Por el lado de la sección **Actividades o tareas**, común para las tres “Planificaciones” se pueden leer los siguientes términos: partidos, trabajos con gestos técnicos, análisis de códigos de entrenamiento, análisis de reglamentos, trabajos de diferentes sistemas de ataque, trabajos de diferentes sistemas de defensa, encuentros, torneos. Éstos forman parte del vocabulario propio de una Educación Físico-deportiva. Crisorio (1995: 2) la estima “adherida a la ciencia positiva y al deporte, comprometida con el paradigma del cuerpo de la medicina tradicional, cuerpo físico, cuerpo fisiológico, y al modelo de rendimiento técnico-motor del deporte de élite (...)”. Es decir, esta corriente prioriza los conceptos propios de la Fisiología Humana o de la Medicina en general, a la hora de pensar y llevar a cabo las prácticas de la EF, pensando en la mejora del rendimiento deportivo y la salud. En la misma línea, Ángela Aisenstein (1995, en Renzi 2001) piensa que “si bien los deportes pueden ser considerados como contenidos de la EF tradicional, el modelo deportivo del club está arraigado actualmente con mucha presencia en la EF escolar. Esta versión tiene como meta el logro de una performance

deportiva equis (con relación al tipo de escuela, su ubicación geográfica y social) para la cual la adquisición de las técnicas del deporte en cuestión constituye el objetivo central de la tarea”. Asimismo, en la página web de la institución se puede leer el siguiente enunciado que va en la línea anteriormente mencionada: “En las clases de EF se solidifica el proceso deportivo teniendo en cuenta siempre una proyección a largo, mediano y corto plazo, valorando el crecimiento y [la] maduración física, psicológica y social de los alumnos”.

También en la sección Actividades y tareas, se puede leer “Carreras intervaladas y continuas” y “Análisis de códigos de entrenamiento”. Estos fragmentos, junto con otras partes de las “Planificaciones”²⁸, refieren a la corriente denominada Rendimiento Físico o Condición Física, que busca la optimización del rendimiento físico mediante una práctica sistematizada, poniendo el énfasis en aspectos cuantitativos (marcas, tiempos, tanteos) y se basa en presupuestos fisiológicos. Emerge con fuerza dentro del mundo positivista y conductista americano de principios de siglo (Renzi, 2001). Surge, a partir de estas consideraciones, la pregunta sobre si fomenta prácticas educativas o se trata de un mero adiestramiento.

Luego, en la sección **Evaluación** se incluyen los siguientes tipos: diagnóstica, procesual y final.

En la anteúltima parte, en **Observaciones** (común a todas las “Planificaciones”), se nombran cuatro torneos deportivos: uno organizado por la ciudad en la que se encuentra el colegio, Buenos Aires la Provincia, interescolar de todos los deportes con la participación de distintos colegios invitados; e intraescolar de vóley, fútbol y hándbol.

Finalmente, en **Bibliografía General de Referencia y Consulta** (también común para todas las “Planificaciones”), se incluyen los siguientes cuatro elementos: Reglamentos de vóley, hándbol, softbol, atletismo y futbol; Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires; Libro de Medicina Interna (J. Willis Hurst); Libros de Entrenamiento aplicado a la actividad Física. Aquí nuevamente se identifican elementos propios de la corriente deportivista, y de la

²⁸ El control del ritmo cardiorrespiratorio para la autorregulación del esfuerzo en las actividades motrices aeróbicas y anaeróbicas” (contenido de 5º y 6º años), “Las fuentes energéticas. La alimentación e hidratación necesaria y suficiente para favorecer la constitución corporal y el desempeño motor” (idem), y “La resistencia aeróbica y anaeróbica. Sus diferencias. La iniciación en el desarrollo de la resistencia anaeróbica. La fuerza velocidad o rápida. Secuencia personal de ejercicios en base a los principios de intensidad y volumen. La flexibilidad. Las técnicas de elongación y su ejercitación personalizada” (idem).

corriente del Rendimiento Físico o Condición Física, considerando ambas al cuerpo en tanto organismo biológico.

De este modo, hay una cantidad importante de elementos de las “Planificaciones” que se toman de forma textual del Diseño Curricular de EF para la Escuela Secundaria y de la orientación en EF de la Provincia de Buenos Aires, correspondiente al nivel de la macropolítica y la administración del sistema educativo, incluyendo asimismo la diversidad de corrientes teóricas presente en dicho documento. Esto daría a pensar que no se tensiona a favor de una EF diferenciada, diferente a la enseñada en cualquier otra institución (de gestión pública o privada) de la Provincia de Buenos Aires.

Sin embargo, los elementos que se toman no son todos los presentes en este documento curricular. Entonces, en ese contexto, hemos intentado hacer hincapié en qué elementos de este fueron seleccionados, y analizar a qué corrientes remiten cada uno de estos. Asimismo, en las “Planificaciones” se han incluido cuestiones provenientes de otras fuentes, que también aluden a diferentes escuelas o corrientes teóricas de la EF escolar.

4. Reflexiones finales

En el presente capítulo se comenzó con el análisis de la vida cotidiana escolar del nivel secundario del Colegio Lincoln, a la vez que analizar cuestiones vinculadas a la socialización que lleva a cabo dicha institución educativa. Para ello se pensaron elementos que hacen a la cultura institucional, estimando al colegio como perteneciente al “estilo vincular” enunciado por Del Cueto, para de ese modo entender la manera en la que se inscribe, significa, piensa, la enseñanza de la EF en el proyecto educativo. En este primer acercamiento previo al estudio de lo que sucede efectivamente en el campo de deportes (correspondiente al nivel de la situación educativa) y de lo que plantean los profesores de la asignatura, nos centramos en los dichos de directivos, en la información que la institución hace pública en la página web, y en documentos como el Acuerdo Institucional de Convivencia y las Planificaciones anuales de EF. Así, podemos arribar a una serie de afirmaciones sustanciales que hacen a nuestro problema de investigación.

De este modo, entendemos que la institución prioriza la educación en valores (entre los que se destaca el respeto y buen trato entre las personas), y que piensa a la EF aportando en este sentido. Es decir, desde lo enunciativo al menos, el Lincoln estima que esta disciplina escolar puede contribuir a la integración y socialización, y a mejorar las relaciones interpersonales y de grupo (a partir de lo planteado en su página web), y fomentar la elaboración y respeto de normas de convivencia democrática en la clase de EF, y la asunción de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros en actividades motrices compartidas (como retoma del Diseño Curricular e incluye en las Planificaciones anuales).

Además, estimamos que a la hora de materializar la enseñanza de la asignatura, desde la institución se recupera una cantidad importante de elementos del Diseño Curricular de EF para Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, correspondiente al nivel de la macropolítica y la administración del sistema educativo. Esto conlleva retomar la heterogeneidad en la adhesión a distintas escuelas o corrientes teóricas de la asignatura en cuestión (y en un caso de las Ciencias Sociales): Praxiología motriz, empirista, fenomenológica, de la Expresión Corporal, EF para la salud, Rendimiento físico o Condición Física, y EF deportiva. Sin embargo, no se trata de una simple reproducción sino que el Diseño Curricular es resignificado, reservado un lugar especial a los deportes, lo que deriva por ejemplo en que el cronograma de cada año escolar incluya especialmente elementos del deporte que se va a abordar en cada trimestre.

De esta manera, intentando seguir un camino lógico y partiendo de lo concluido aquí, en los siguientes capítulos veremos cuáles son los sentidos sobre la disciplina que circulan, analizando entre otras cosas qué sucede con la EF y la transmisión de valores más allá de lo enunciativo. Así, en el afán de vincular elementos de la cultura institucional con la enseñanza de esta asignatura y pensando en la manera en que se lleva a cabo la mencionada socialización, focalizamos en las oralidades y prácticas de docentes para completar el abordaje del nivel correspondiente a la situación de enseñanza. En este marco, prestaremos atención al lugar que ocupa el deporte en las clases de EF.

En este contexto, ¿qué características presenta la socialización llevada a cabo a través de la EF en este colegio al que asistirían sectores acomodados de la sociedad? ¿Qué sentidos tiene la socialización y qué lugar ocupa el deporte en ese proceso?

Capítulo 2: Socializando a través la Educación Física: sentidos y prácticas de profesores de esa asignatura del nivel secundario del Lincoln

Permanecer en la escuela, en cualquier escuela, durante cinco horas al día, 200 días al año, seis o más años (...), necesariamente deja huellas en la vida. El contenido de esta experiencia varía de sociedad a sociedad, de escuela a escuela. Se transmite a través de un proceso real, complejo, que solo de manera fragmentaria refleja los objetivos, contenidos, y métodos que se exponen en el programa oficial. El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar (Rockwell, 1997:13).

1. Introducción

Hemos comenzado a comprender la vida cotidiana escolar del nivel secundario del Lincoln, pensando para ello en elementos relativos a la cultura institucional del mismo y en el tipo de estilo, y tratado la inscripción de la EF en la propuesta educativa. Así, analizamos distintas modalidades que adopta la asignatura según los perfiles institucionales, e identificamos una serie de corrientes teóricas en las Planificaciones anuales de la materia, a partir de la consideración de distintos niveles en los que se toman decisiones curriculares. De ese modo, hemos identificado y analizado una serie de elementos que hacen al proceso de socialización llevado a cabo por la institución. Ahora podemos avanzar en nuestro análisis.

Nos interesa conocer la experiencia escolar abordando el proceso formativo como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente (Rockwell, 1997). De este modo, pondremos la mirada en las prácticas de los profesores de EF y en los sentidos identificados a partir de sus oralidades (lo que dicen), para profundizar en la socialización que contribuyen a generar. Como ya adelantamos en la Introducción, cuando aludimos a los sentidos atribuidos a la asignatura, indagamos en aquellas narrativas que les permiten a los profesores de EF significar su accionar cotidiano en la institución educativa y reconocerse como tales. Entonces, abordamos la dimensión subjetiva de la enseñanza de esta materia, en las concepciones y formas de entender su labor por parte de los docentes.

De esta manera, nos centramos principalmente en las entrevistas y las observaciones de clases de EF, y de forma secundaria en los diálogos informales tenidos con los alumnos del nivel educativo del colegio en cuestión, en tanto interlocutores de los profesores.

Con respecto al concepto de práctica, como ya planteamos, Pierre Bourdieu coloca a éste – junto con el de campo, el de capital y el de habitus- como uno de los principales de su teoría, que le permite pensar en las acciones de los agentes, teniendo en cuenta los sentidos sociales, históricos y simbólicos de éstas. Así, pone en juego las categorías de percepción, de apreciación y de acción. Aquí es claro el vínculo con el concepto de habitus, entendido como “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones (...)” (Bourdieu, 2010: 86). El habitus es, de este modo, un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. No son solamente las acciones de los individuos sino además su trasfondo, es decir, que las prácticas incluyen en su definición el por qué y el para qué (histórico) de éstas. Asimismo, el autor coloca al concepto de prácticas entre las categorías de habitus y cuerpo.

Además, el concepto de socialización ya aludido nos permitirá vincular, englobar, las prácticas y los sentidos en torno a la enseñanza de la EF. Entonces, siguiendo a Raúl Gómez (2002), diremos que ciertas categorías, que corresponden a construcciones sociales e históricas, terminan -a través de los procesos de socialización primaria y secundaria- encarnándose en los sujetos, constituyendo el mencionado habitus. En este sentido, el autor explica que dicho habitus se constituye particularmente durante los procesos de socialización primaria y secundaria. Sobre la primera, pensando desde la EF y en lo que atañe a la relación con el cuerpo, plantea que tiene por efecto el reconocimiento del propio cuerpo y las diferencias con el cuerpo del otro, siendo determinante en el tránsito del sujeto biológico al sujeto práctico-moral. De este modo, comprende generalmente el proceso de descentración afectiva e intelectual hasta los 9 o 10 años, como referencia, dado que cualquier límite estricto sería una generalización inadecuada. En relación a la socialización secundaria, considera que se relaciona con la internalización de los submundos institucionales e institucionalizados (como por ejemplo el aprendizaje de un deporte y de una cultura deportiva). Así, en ambos

tipos de socialización, la complejidad del proceso se encuentra sobredeterminada por la estructura de las relaciones sociales, particularmente por la complejidad de la división del trabajo y por la forma como se distribuyen los medios de producción. Igualmente, según su planteo, previsiblemente este proceso no tendrá las mismas características ni los mismos resultados en cuanto constitución de subjetividades en el caso de hijos de desocupados, de campesinos o de sectores urbanos de clase media, dadas las diferentes posiciones en el campo social de cada actor en cuanto a la posesión de capital social, cultural o económico (Gómez, 2002). Esto nos hace tener en cuenta, nuevamente, la presunción por parte de los directivos de que los estudiantes de la institución provienen de sectores medios a medios-altos. Es decir, el proceso de socialización tendrá características particulares dependiendo del grupo social de pertenencia.

En esta línea, complementando las anteriores ideas, Gómez (2007) entiende que el proceso de construcción de los alumnos y las alumnas como sujetos está caracterizado por la internalización de los significados que circulan en su grupo social de referencia, así como por la reproducción de los mismos y la producción de nuevos significados a través de la externalización de la subjetividad en construcción. De este modo, gran parte de estos significados se presentan bajo la forma de saberes corporales, por lo que gestos, actitudes, habilidades y destrezas, juegos motores, intercambios con la naturaleza y con los otros, conforman el bagaje de saberes corporales que los alumnos reproducen y producen durante los procesos de socialización. Algunos de esos saberes se encuentran altamente institucionalizados –su legado se transmite bajo formas estandarizadas–, como sucede con la danza o el ya aludido deporte, mientras que otros resultan producto de las interacciones cotidianas y sus formas están más sujetas a la dinámica propia del grupo de interacción o de las instituciones en cuestión (Gómez, 2007).

De esta manera, al analizar las entrevistas realizadas a profesores y las observaciones de sus clases, podemos identificar una serie de sentidos que circulan en torno a la EF y a su enseñanza. Los sentidos desarrollados son los que aparecen con más fuerza, referidos en innumerables presentaciones orales y situaciones de clases, o sea, en lo que dicen y hacen docentes. Asimismo, algunos de esos sentidos se vinculan con las escuelas o corrientes

teóricas de la EF reconocidas en las Planificaciones anuales de la materia de los distintos años, mientras que otros contienen elementos novedosos en relación a dichos documentos.

2. Sentidos identificados en la Educación Física en el proceso de socialización

2.1. Educación Física transmitiendo valores, mejorando el trato entre las personas y formando buenas personas

Uno de los sentidos sobre la EF que se fomentan en el nivel secundario de la institución educativa en cuestión es el de entenderla como una asignatura formadora de buenas personas, transmitiendo valores, mejorando el vínculo entre los alumnos. Al respecto, analizamos esta manera de entender la materia desde distintas consideraciones. Así, el profesor 1²⁹, al ser consultado sobre cómo le gustaría que los alumnos recuerden sus clases, plantea que busca “que se acuerden de principios, de valores, de decir la verdad, de ese tipo de cuestiones”. Luego, el docente, amplía esta apreciación al manifestar que “lo más importante para mí es el tema de los principios de vida que les tenés que dejar a los chicos. Yo sé que si logro dejarle eso, el pibe se va a acordar más de eso que de otras cosas. (...) **Si le enseñás a ser buena persona, lo demás va en segundo lugar**” (el destacado me pertenece).

En la misma línea, aunque refiriendo al trato entre las personas, el profesor 2³⁰ expresa que aspira a que “les quede una sensación de que atravesaron un proceso educativo donde el compañero era lo esencial, donde utilizábamos el conocimiento como algo que nos completaba como ser humano, pero era muy importante este tema de tener en cuenta y de

²⁹ Profesor en Educación Física egresado de la Universidad Nacional de La Plata en el año 2005. Realizó un posgrado en Fisiología del Ejercicio en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la misma Universidad. Trabajó como preparador físico en equipos de fútbol del ascenso, y de la Liga platense, como docente en varias escuelas de fútbol infantil, y como profesor de la materia en escuelas privadas tanto laicas como religiosas (cristianas). Actualmente, se desempeña como docente en escuelas primarias y secundarias estatales.

³⁰ Profesor en Educación Física egresado de la Universidad Nacional de La Plata. Se trata de un docente que se desempeña no sólo en el nivel secundario, sino también en el nivel inicial y primario de esta institución educativa. Asimismo, trabaja en el nivel inicial y primario de una institución educativa de características similares, en un Centro de Actividades Juveniles, en una escuela de fútbol infantil y en un instituto terciario (en la carrera de Profesorado en Educación Física). Se graduó como Profesor en Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata en 2007 y se encuentra cursando la Licenciatura en la misma institución. Asimismo, cursó un seminario de rehabilitación en la Universidad Católica de La Plata y está realizando un postítulo en políticas socio-educativas, dictado por el Ministerio de Educación de la Nación.

aplicar una sensibilidad particular respecto del ser humano que tenemos al lado, que en definitiva **es lo que nos permite desarrollarnos como seres sociales**” (el destacado me pertenece). Aquí, la idea de que los alumnos en el marco de la EF alcancen aprendizajes que contribuyan a desarrollarse como seres sociales resulta crucial para nuestro planteo en torno al proceso de socialización. Vemos, a partir de la cita, que en dicho proceso de socialización (desarrollarse como seres sociales, en palabras de docente consultado) se va a llevar a cabo otro proceso de transmisión, o fomento, de ciertos valores.

Entonces, los profesores de la materia entrevistados consideran que estas cuestiones se producen a partir de la enseñanza de ciertos elementos que atraviesan a todas las materias³¹. De esta forma, explican que tienen “como una referencia fundamental, o como contenido transversal, la tolerancia, la ayuda mutua, el respeto por el prójimo, la equiparación del poder que tienen ellos de elegir” (profesor 2). Se aclara que los contenidos enseñados en clase se abordan de la mano de los mencionados anteriormente: “Por supuesto que los contenidos conceptuales se desarrollan: los chicos aprenden fútbol, los chicos aprenden vóley, atletismo, pero en todo eso es muy fuerte la filosofía esta de la tolerancia mutua, del respeto” (profesor 2); “Hay contenidos puntuales de la asignatura y hay principios que son de vida. Van congeniados los dos. Trato de que en mi clase el pibe no mienta, no insulte, diga la verdad, trabaje, entienda que yo no le miento” (profesor 1). Aquí es interesante cómo, por un lado, se enseñan lo que los actores denominan “contenidos de la asignatura” y, por el otro, se transmiten los valores y los principios de vida. Así, los “contenidos de la asignatura” en palabras de un docente incluirían, por ejemplo, “fútbol, fútbol, hándbol, vóley, atletismo y demás, capacidades condicionales, capacidades coordinativas, esquema corporal, ejercicios gimnásticos contruidos, etc., etc.” (profesor 2), lo que es apoyado por otro docente que entiende que los contenidos son los deportes y las distintas capacidades (profesor 3³²);

³¹ Recordemos que, como planteamos en el capítulo 1, en la sección “Ideario” del Acuerdo Institucional de Convivencia se destacan los siguientes puntos: la concepción de cada persona como singular, original e irrepetible, exponente y patrimonio de la humanidad; la igualdad entre el valor intrínseco de todas las personas; la universalidad irrestricta de sus derechos inherentes; el espíritu democrático; el reconocimiento del otro y el respeto de su derecho a ser y pensar de un modo diferente; la aceptación genuina del pluralismo de ideas; el sentido de justicia; el rechazo de toda forma de discriminación, intolerancia, abusos de poder y explotación; la condena sin atenuantes del recurso al maltrato y la violencia para dirimir diferendos e imponer ideas; la buena voluntad, la solidaridad, y el espíritu de servicio; la defensa de los más débiles (Acuerdo Institucional de Convivencia, 2015: 11 y 12).

³² Profesor egresado de la Universidad Nacional de La Plata, que trabaja además como preceptor en el nivel secundario y en la Dirección de Educación Física de la provincia de Buenos Aires. Ha trabajado en colonias de

mientras que los valores tienen que ver con decir la verdad, el respeto mutuo, y formar buenas personas. En relación a esto último, recordemos que la idea de “persona” era una cuestión presente tanto en los dichos de los directivos como en el Acuerdo Institucional de Convivencia, por lo que la presencia de este concepto en las oralidades de los profesores de EF evidencia una continuidad al respecto. Así, se ve cómo una cuestión considerada desde el nivel institucional es retomada, y significada, en el nivel áulico.

Según el profesor 2, lo anterior se lleva a cabo luego de realizar un diagnóstico de la situación, que haría necesario ese enfoque brindado a la enseñanza de la asignatura, lo que se aprecia en sus palabras al decir lo siguiente: “Bueno, evidentemente no sé si la escuela ha fracasado o la comunidad ha fracasado, pero nos tratamos un poco peor de lo que debiéramos”.

Una serie de situaciones en las clases observadas nos permite pensar que se generaron momentos de reflexión sobre el buen comportamiento, el trato respetuoso entre las personas, el compañerismo. Así, por ejemplo, un profesor de cuarto año de varones, les indica a sus alumnos que habían dejado unas pelotas tiradas cerca de una de las canchas, que sean cuidadosos con el material, que no lo rompan ni lo pierdan. Además, un profesor de quinto de varones, ante la situación de que dos de los chicos llegan tarde del baño, los deja unos minutos fuera de la clase. Ese mismo docente, también, hace referencia a que se traten bien entre ellos y que no se insulten. En el mismo sentido, una vez se pudo observar que dos alumnos estuvieron a punto de tomarse a golpes de puño, lo que fue evitado por el docente a cargo, y en otra oportunidad otros dos alumnos varones efectivamente se golpearon entre sí, cuestión que derivó en que ambos fueran llevados a Dirección. Como se mencionó en el capítulo 1, los directivos son partidarios de no aplicar en primera instancia medidas disciplinarias, como las amonestaciones, sino que optan por resolver los problemas a partir del diálogo. Esto último se ve cuando un docente, ante una respuesta por parte de un alumno que estima irrespetuosa, se enoja y le plantea que está bien que puedan bromear y reírse, pero que “tomar el pelo no corresponde”, agregando además que va a hablar con sus padres³³.

vacaciones, escuelas de fútbol infantil, con adultos mayores, y en escuelas primarias y secundarias (de gestión privada y de gestión pública).

³³ La situación se lleva a cabo en el contexto de que el profesor les indica a algunos alumnos ubicados en la parte trasera del micro que, debido a que están “muy revoltosos”, en el viaje de vuelta desde el campo de deportes van a ir sentados adelante, a lo que el alumno responde “bueno”.

Asimismo, se deriva a Dirección a un alumno que escupe por la ventanilla del colectivo al volver del campo de deportes, y se habla con dos alumnos que se habrían burlado de una compañera (habrían hecho referencia a que era fea). Finalmente, uno de los docentes utiliza la cuestión de la evaluación como estrategia para evitar que los alumnos se maltraten entre sí. La siguiente nota de campo muestra esta situación: “Llegando a la escuela, [un profesor] les dice a los alumnos, en relación a hacerle la malteada a un compañero, que los actos de violencia que están en un radio de 10 cuadras de la institución, se sancionan. Además, dice que si se entera de que le hicieron la malteada al compañero, la próxima clase va a haber examen escrito. Un alumno contesta: ‘habrá que estudiar, entonces’” (clase de 5to año de varones).

No obstante, esas situaciones no se dieron en circunstancias vinculadas estrictamente con las clases de EF, lo que apoyaría lo referido anteriormente en relación a pensar contenidos y valores por separado. Es decir, no se observó que a través del deporte se transmitieran valores como la ayuda mutua, el respeto, el compañerismo. Sin embargo, solamente un profesor (profesor 4³⁴) -al ser consultado sobre la evaluación- hace referencia a la transmisión de valores —en este caso el compañerismo- a través del deporte: “Me interesa que estén comprometidos porque saben que si uno no está listo para jugar, el equipo juega con uno menos. Rescato que ahora [jugando al fútbol] están todos atentos, no están mirando a las chicas o por ahí”.

Pero, ¿cómo se lleva a cabo la transmisión de valores en las clases (clases que tienen como elemento central al deporte, como profundizaremos más adelante)?

En este punto, no hemos encontrado en las oralidades y prácticas de los profesores de EF, más allá de la breve referenciada realizada precedentemente, sentidos que vinculen directamente la práctica de un deporte con la adquisición de ciertos valores. Imaginarios de este tipo sí han sido identificados en diferentes estudios sociales sobre el deporte. Entre ellos, tenemos por ejemplo el de Juan Branz (2015: 215) que encuentra que actores sociales vinculados a la práctica del rugby en la ciudad de La Plata estiman que este deporte tiene una

³⁴ Profesor en Educación Física egresado de la Universidad Nacional de La Plata. Director del Departamento de Educación Física del nivel primario. Es el único profesor varón del nivel secundario que dicta clases a mujeres. Se interesa por el básquet y el rugby. Trabajó en escuelas de fútbol infantil, y anima fiestas infantiles.

serie de valores que lo atraviesan en general en cualquier parte del país: solidaridad, cooperación, amistad y, especialmente, respeto. De este modo, desde esta visión (la de algunos actores sociales entrevistados por Branz), deportes como el rugby tendrían ciertos “códigos” y valores que se estarían perdiendo en la sociedad.

Sin embargo, siguiendo nuevamente a Gómez en lo que respecta a la socialización secundaria, consistente en la internalización de los submundos institucionales e institucionalizados –como son el aprendizaje de un deporte y de una cultura deportiva-, “la actitud cooperativa, solidaria, la sensibilidad ante la injusticia, la autonomía de pensamiento, el juicio crítico, están potencialmente presentes en las situaciones de la práctica deportiva, pero la investigación sugiere que no se derivan de esta con grado de necesidad” (2009:250). Esto lo plantea en el marco de considerar, siguiendo a Berger y Luckmann (1997), que los valores son atribuciones de sentido a una práctica mediante procesos de objetivación, internalización y exteriorización de significados. Entonces, pensando en la transmisión de valores, sería fundamental el marco en el que se llevan a cabo las prácticas: “Así, a nuestro modo de ver, no son las prácticas las que portan los valores más reclamados socialmente (como parece subrayarlo el discurso deportivista en Educación Física), sino el sentido contextual en el que esas prácticas se producen, siendo este último modelado por la intervención docente. De este modo, lo que promueve en los niños y en los jóvenes la construcción de un sistema de valores, no es tanto la práctica motriz misma (la lógica interna), sino el tipo de intervención didáctica que adoptan los adultos que lo enseñan, así como los significados con los que las instituciones sociales (club, escuela, familia) invisten a la práctica (la lógica externa)” (Gómez, 2009: 251).

2.2. Educación Física siendo útil para crear hábitos saludables y acercar a los alumnos a prácticas deportivas extraescolares

Otro de los sentidos atribuidos a la asignatura tiene que ver con entenderla como una instancia útil. Así, se trata de una concepción sobre la disciplina que presenta distintas aristas. Entre estas, se encuentra la de verla como creadora de hábitos de vida saludables (realización de ejercicio físico), como generadora de interés en los alumnos por las prácticas corporales y

como forma de acercar a estos a algún club para realizar prácticas deportivas, entre otras. Es decir, de ser útil para la vida cotidiana de los estudiantes. Se trata, en realidad, de una serie de significados íntimamente vinculados entre sí, que tienen en común la idea de pensar a la asignatura más allá del espacio y tiempo de la clase y de la institución escolar.

Así, el profesor 2 al ser consultado sobre los contenidos que prioriza a la hora de enseñar la materia, expresa que busca que “(...) el contenido sea aplicable a la vida cotidiana en general, no al espacio de la escuela”, opinando, además, que en la institución “se presta mucha atención a que esos conocimientos conceptuales pueden ser utilizados por los alumnos más allá de nuestra presencia. Yo creo que es algo que atraviesa, o nos atraviesa, a todos los docentes”. Entre la utilidad que el docente encuentra en la materia se destaca el aporte que realiza al ejercicio por parte de los alumnos de elegir, optar, resolver ciertas situaciones problemáticas, especialmente en un futuro. Por ello, plantea que “en tanto y en cuanto, ellos transiten por una instancia de decisión, mejor van a poder decidir en instancias futuras”. El profesor 1, adhiere a esta cuestión al explicar que “Tengo en la otra escuela alumnos que en cuarto o quinto de secundaria están dirigiendo con todas las reglas de un determinado deporte. Y ellos te piden dirigir y eso está bueno. Eso muestra que algo aprendió, que sabe. Eso es lo que a mí me gusta, eso está bueno. Lograr en el alumno esa autonomía que lo que se le enseñó lo puede hacer, y el pibe estando solo o estando con el profe, o estando con quien esté, lo sabe hacer. Y si logré eso, creo que está bueno”. En la misma línea, el profesor 4 plantea “Hemos tenido hasta hace dos años natación. Esa era un arma más para **enfrentarse a lo social**: los chicos van al mar y no se ahogan, van a un cumpleaños deportivo y pueden jugar. También le damos armas para que vayan a la playa y no hagan papelones con vóley” (el destacado me pertenece). “Enfrentarse a lo social”, en este contexto, lo entendemos en relación al “aprender a vivir” al que remitíamos en el capítulo 1, íntimamente vinculado a la idea de ser parte de una sociedad, lo que claramente remite a la idea de socialización.

Es decir, en el marco de la definición de socialización secundaria dada por Raúl Gómez (2002) a la que adherimos, enfrentarse a lo social remitiría a brindarles a los estudiantes herramientas para que comprendan y puedan manejarse con soltura en el mundo social que están conociendo. Pero no es cualquier parte del mundo social, sino el que les corresponde por su presunta pertenencia a los sectores medios a medios-altos, por lo que “los procesos de

socialización tienden a estar significados por la internalización del tipo de relaciones sociales y culturales que caracterizan al grupo cultural” (Gómez, 2002: 2).

Por el lado de los alumnos, los interlocutores de los profesores en los que nos centramos³⁵, pensando en la “utilidad” de la asignatura, vemos que le dan un lugar importante a esta cuestión. Así, una alumna de 6to año al ser consultada en un diálogo informal sobre el interés que tiene hacia la materia, afirma “a mí me chupa un huevo. Me gusta cuando hacemos cosas útiles”. Un sentido similar se puede identificar en los dichos de un alumno de 5to año al referirse a uno de los contenidos enseñados por la EF como son los deportes: “me gusta más el vóley que el sóftbol porque le das más utilidad cuando jugás a algo afuera de la escuela. ¡No te vas a poner a jugar al sóftbol! [por fuera de la escuela]”.

Así se ve cómo los alumnos y los profesores comparten sentidos en torno a dicha materia. Surge el interrogante sobre si los alumnos toman como propios los sentidos que transmiten los profesores, o si los profesores llevan a cabo sus prácticas de enseñanza a partir de la consideración de los sentidos de los alumnos. Consideramos, no obstante, que no se trata de opciones excluyentes entre sí, en el contexto de estimar que la educación se produce a partir de un intercambio de significados.

Esta cuestión nos permite reflexionar sobre los cambios acontecidos en la institución escolar en las últimas décadas en nuestro país y a nivel mundial. Siguiendo a François Dubet (2010) históricamente la escuela estaba ubicada bajo la empresa de un modelo cultural fuera del mundo, como una ciudad ideal. La escuela era entendida como un santuario, en el sentido de que debía protegerse de los “desórdenes y pasiones del mundo”, rechazando la presencia de los padres, los empresarios y actores de la sociedad civil. Los conocimientos más teóricos, abstractos y “gratuitos” eran los más valorizados, mientras que los saberes más inmediata y socialmente útiles se reservaban para los alumnos menos dotados y socialmente más desfavorecidos. Esto habría cambiado, ya que justamente en este tipo de escuelas a las que asisten –según los directivos- alumnos de familias de sectores medios a medios-altos se piensa en la utilidad de los contenidos a enseñar.

³⁵ Incluimos las oralidades de los alumnos, pese a no ser objeto de esta investigación, justamente por ser interlocutores de los profesores.

Así, la apertura de las escuelas para presuntamente sectores medios a medios-altos de la sociedad podría verse en cuestiones como el trabajo solidario, mencionado en el capítulo anterior, que tensionaría a favor de cierta diferenciación social.

Sin embargo, es necesario distinguir la “utilidad” de la escuela de la “utilidad” de la asignatura EF. Así, estimamos que lo relativamente novedoso es la “utilidad” de los contenidos en las escuelas a las que asisten alumnos de sectores acomodados de la sociedad y no la de la de la EF. Es decir, dicha asignatura fue entendida históricamente a partir de ciertas finalidades pensadas teniendo en cuenta los contextos locales, nacionales e internacionales. Entonces, por ejemplo, en el marco del nacimiento de los Estados-nación a fines del siglo XIX, y de sus sistemas educativos, se la consideró desde el saber médico e higienista como contribuyendo al mejoramiento y mantenimiento de la salud. Dicho saber actuaba no sólo sobre el cuerpo, sino sobre la población, el organismo y los procesos biológicos, teniendo efectos disciplinarios y reguladores, destacándose el temor sobre la degeneración de la raza (Scharagrodsky, 2006). Además, en esa misma época (fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX), en Argentina, los primeros programas escolares en el nivel primario, a partir de la ley 1420 de 1884, prescribían ejercicios militares para los varones, por lo que la utilidad de la asignatura se vinculó a la formación de futuros hombres disciplinados, patriotas y varoniles.

También, y en relación a lo que adelantábamos al iniciar este apartado, se piensa en este Colegio a la asignatura vinculada a fomentar la práctica deportiva en los clubes. Esto puede verse en varios pasajes de las entrevistas realizadas. Una profesora al ser consultada sobre lo que puede aportar la EF a la educación de los jóvenes, responde: “una predisposición para [practicar] deportes afuera, si quieren seguir algún deporte extraescolar” (profesora 1³⁶); mientras que otro docente, ante la misma pregunta, plantea que “les damos el puntapié inicial para que hagan un deporte” (profesor 4). En estas argumentaciones podemos ver esbozos de una Educación Físico-deportiva que no se limita al momento de la clase o de la escuela, sino que busca extenderse más allá de éste de la mano de las instituciones deportivas presentes en

³⁶ Profesora en Educación Física egresada de la Universidad Nacional de La Plata que se desempeña también en el nivel primario de la institución educativa en cuestión, en el nivel secundario de un colegio con características similares, y dictando gimnasia artística en un club. Ha cursado una cantidad importante de capacitaciones en gimnasia aeróbica, step, localizada y pilates, y en temáticas relacionadas con los juegos y los deportes.

la comunidad. Así, en el proceso de socialización que se da desde la enseñanza de la EF se estaría fomentando la realización de prácticas en una institución diferente a la escolar, como son los clubes deportivos, contribuyendo a la construcción de subjetividades a partir de la interiorización de normas. No obstante, como se verá en el capítulo siguiente, las prácticas deportivas realizadas en esta institución van a tomar muchos elementos de la lógica del deporte extraescolar.

En relación a la promoción de hábitos de vida saludable, el profesor 1 lo entiende de la siguiente manera: “tiene que ver con el estilo de vida, con salud, con beneficios, que te da la actividad física”. Este tipo de afirmaciones pareciera remitir a la corriente de la asignatura llamada “Salud integral” (Sánchez Bañuelos, 1996). Desde dicha concepción, se piensa a la salud desde un punto de vista integral, destacando los beneficios de la actividad física desde lo fisiológico (condición física cardiovascular, crecimiento óseo, composición corporal y obesidad, presión sanguínea, y niveles de colesterol), lo psicológico (aumento de la autoestima) y lo social (rendimiento académico y logros sociales, movilidad y promoción social y formación del carácter) (Sánchez Bañuelos, 1996). Se trata de una perspectiva presente en la actualidad, especialmente a partir de los escritos de autores españoles como Alex Garrido Méndez, José Devís Devís y Vicente Javier Beltrán Carrillo.

Todas las anteriores ideas desarrolladas en torno a la EF circulan en un contexto en el que los docentes consultados consideran que en la actualidad, en líneas generales, los alumnos son más sedentarios y menos hábiles motrizmente en comparación con lo que lo eran los jóvenes del pasado. De esta manera, un docente manifiesta que “motrizmente, creo que no tienen muchas experiencias como sí podíamos tener nosotros de chicos. Digo, por una cuestión de edad, porque cuando nosotros éramos chicos, íbamos a la esquina, siempre había un potrero en todo barrio. Ahora eso no existe” (profesor 3). Esta situación el docente la piensa como resultado del contacto permanente de los alumnos con ciertos artefactos tecnológicos como los televisores, los celulares, las computadoras, los juegos de video y las tablets, entre otros: “Hay mucho soporte, ahora informático, dando vuelta, mucho celular, mucho compu, muchos juegos, y eso atenta contra la motricidad de los chicos” (profesor 3). Referencias de otros dos profesores de la materia van en el mismo sentido: “Hay un porcentaje [de los alumnos] que son... que no son activos, a nivel motriz. O sea, no hacen

nada. Están más de 6, 8 horas sentados sin hacer nada. Entonces, cuando vos vas a la parte práctica el pibe no puede... no coordina la carrera, no coordina la marcha, no coordina el lanzamiento” (profesor 1); “es una escuela que está en un barrio del centro, hay pibes que están mucho tiempo adentro, que se nota que se dedican más a la informática y a las actividades pasivas o artísticas, o literarias, que a las motrices. Y bueno, tienen un acervo motor, ¿viste? Que hay que trabajarlo mucho” (profesor 2). Entonces, en este último caso, la EF estaría siendo pensada como medio para enfrentar el sedentarismo que presentarían los alumnos.

2.3. Educación Física generando diversión o disfrute

Un tercer sentido atribuido a la asignatura tiene que ver con entenderla como una práctica que busca generar en los alumnos diversión o disfrute. Vale aclarar que esta forma de ver a la materia en cuestión surge, especialmente, cuando se los consulta a los profesores sobre lo siguiente: ¿Qué es lo que más les gusta a los alumnos de tus clases o de la EF de este colegio en general? Y ¿Qué creés que consideran los alumnos en relación a la asignatura en esta escuela? Analizaremos las respuestas a cada uno de estos interrogantes.

Con respecto a qué es lo que más les gusta a los alumnos de las clases de EF, en algunos casos los profesores plantean que lo que más les gusta hacer es jugar al fútbol³⁷. En relación a esto, uno de los profesores de 6to año les explica a los alumnos que si se trabaja bien durante todo el año, finalizando el ciclo lectivo pueden dedicarle unas clases a la enseñanza de este deporte. En uno de los casos en los que se menciona al fútbol, el docente agrega que “en realidad disfrutan (...) de todos los deportes, siempre y cuando puedan jugar un rato, más allá de que se puedan practicar las cuestiones técnicas, siempre se juega. Intentamos que gran parte de la clase sea juego” (profesor 3). En otra ocasión, se va en la misma línea al plantear que “es como que ellas creen que vienen a jugar y se distraen un poco de la que hacen habitualmente en el aula” (profesora 1). En estos dichos se pueden percibir elementos propios de una EF como “descarga”.

³⁷ Como se verá en el capítulo siguiente, los únicos que jugaron al fútbol en las clases observadas fueron los varones.

Además, en otro caso, se incorpora el tema de la negociación con los alumnos a partir de esta situación: “Les gusta hacer algo que les guste. Eso les gusta. O sea, si ellos hacen lo que les gusta, está bueno. Entonces, ahí hay que aprender a negociar y... yo tengo que dar y ver cómo lo das **para que a ellos les termine gustando**” (profesor 1, el destacado me pertenece). Podría decirse que aquí se ve el fuerte vínculo que existiría entre la práctica de la EF y el disfrute. Es decir, a partir de las palabras de este docente puede suponerse que para que los alumnos se desempeñen de forma satisfactoria debe necesariamente gustarles lo que hacen. Entonces, si no les gusta lo que hacen, lo primero que hay que hacer es generar ese gusto, hacer que les termine gustando. De esta manera, “la acción pedagógica (en tanto violencia simbólica), y más precisamente el trabajo pedagógico, es concebido como trabajo de inculcación, que tiene una duración suficiente como para producir un habitus capaz de perpetuarse (...)” (Gutiérrez, 2012:70). Entonces, se trataría de una socialización que tiende a la inculcación de ciertas cosmovisiones, o de un habitus, como explícitamente plantea Gómez al definir ese proceso que analizamos en torno a la EF en este colegio. Así, el habitus que contribuye a construir la institución educativa influye en lo que los sujetos estiman como disfrutable, divertido, gustoso, en relación a las prácticas corporales: podría decirse que se trata de aquellas disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra, disposiciones que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de su historia. El habitus es, pues, la historia hecha cuerpo (Gutiérrez, 2012: 71). Es, de este modo, lo social incorporado.

En relación al interrogante sobre qué consideran que creen los alumnos sobre la asignatura, es llamativo cómo casi en todas las respuestas, se piensa la cuestión en el mismo sentido que en la pregunta anterior (qué es lo que más les gusta a los alumnos de la clase de EF). Así, nos encontramos con contestaciones como: “Hay pibes que se mueren por ir a EF, hay pibes que les es, viste, una carga” (profesor 2); y “lo ven como un espacio de disfrute, más que cualquier otra materia que les pueda gustar” (profesor 1). Es decir, desde la visión de los profesores, los alumnos al pensar en la asignatura reflexionan exclusivamente sobre si les gusta o no les gusta, no deteniéndose en cuestiones estrictamente pedagógicas como qué les enseñan. Incluso una de las profesoras al ser consultada sobre la segunda pregunta (qué consideran los alumnos en relación a la asignatura) no logra ver la diferencia con respecto a la primera (qué es lo que más les gusta). Esto podría llegar a mostrar lo arraigado que está en algunos

docentes la idea de que los alumnos al pensar en la asignatura se limitan a considerar si les gusta o no, si se divierten o no, si disfrutan o no, más allá de evaluar si aprenden o no, qué aprenden, cómo lo aprenden, etc.

No obstante, en un caso, surgen las cuestiones sobre este sentido de la EF al ser un profesor consultado sobre otros temas. Cuando se le pregunta sobre cómo caracterizaría a los alumnos desde el punto de vista motriz, afectivo y social, el docente plantea, refiriéndose al aspecto social, que “me encuentro por la calle con ex alumnos y me demuestran mucho afecto: me abrazan, me invitan a tomar mate a la casa (me refiero a chicos que ya están en la facultad). **Se nota que lo han pasado bien**” (profesor 4, el destacado me pertenece). Además, el mismo docente alude al significado en cuestión cuando se lo consulta sobre cómo se desempeñan los alumnos durante todo el trimestre: “eso a veces depende de si le gusta o no el deporte que se está haciendo” (profesor 4), lo que demuestra el peso que tiene en el día a día escolar la cuestión del gusto por la práctica y el lugar protagónico asignado al deporte. Así, se observaría la tendencia que ve en la EF una finalidad lúdica, considerando su función catártica como uno de sus principales aportes.

En este sentido, las investigaciones de Placek (1983) sobre el pensamiento de los profesores de EF indican que el éxito en su enseñanza consiste en “mantener ocupados, felices y contentos a los estudiantes”. O sea, que lo más importante para los docentes consistiría en el disfrute y en la participación del alumnado, así como en evitar problemas de comportamiento en las clases, muy por encima de la relevancia concedida al contenido (Devís Devís, Fuentes y Sparkes, 2007: 77). Además, en otros estudios realizados en los últimos años en España y México, que indagan en el pensamiento de los alumnos, se ve a la asignatura ante todo como competición y diversión, considerándola divertida y fácil (Abarca Cedeño y otros, 2009), y divertida y motivante (Acha Domeño y otros, 2007).

2.4. La importancia de la Educación Física

Este nuevo sentido se vincula con la valoración y el estatus que tiene esta asignatura en el nivel educativo de la institución escolar en cuestión. Es decir, concierne a la importancia asignada a la EF en esta escuela.

En relación a esta cuestión, por el lado de los profesores, nos encontramos con dos posturas principales. Sencillamente, la que plantea que a la asignatura se le da importancia y la que considera lo contrario. Entre los profesores que adhieren a la primera de las posturas, tenemos el caso de un docente que expresa: “Es una materia a la que en el colegio, la institución, le da pelota. En el ... [menciona un colegio de características similares] hacen fútbol todo el día, acá ni loco. Se hace una de fútbol cada 10 clases” (profesor 4). Una vez más es llamativo cómo al pensarse en la EF se refiere exclusivamente a las prácticas deportivas, como si la asignatura fuese sinónimo de enseñanza deportiva. Dicho profesor, aclara además, que en la institución se trabaja muy cómodo, aludiendo a las buenas condiciones materiales con las que se cuenta.

Por el lado de la otra postura, está el caso de una docente que afirma “Acá la EF no es prioridad. La escuela no le da mucha bola (profesora 2³⁸)”. Luego la docente aclara que tiene que ver, entre otras cosas, con que la carga horaria es baja debido al tiempo que demanda el traslado al campo de deportes. Esta postura es apoyada por una alumna de 6to año que, en una charla informal, utilizando prácticamente los mismos términos, plantea que para ella en la institución “no le dan mucha bola, lo hacen sólo para cumplir”.

Además, al respecto, el Director del nivel secundario manifiesta que quieren que cada profesor esté convencido de que su materia es la más importante, y que la enseñe con absoluto entusiasmo. En esa línea, afirma que no disminuyen ninguna materia, ni permiten que los alumnos lo hagan: “Así que cada profesor tiene que estar convencido de que su materia es importantísima y a cada alumno nosotros les decimos que cada materia es importantísima” (noviembre de 2014)³⁹.

Asimismo, Kirk (1990) cita a Hargreaves (1977: 231), quien hace ya unas décadas abordaba esta cuestión: “Algunas de las formas de conocimiento escolar son claramente señaladas como superiores a otras. «Las asignaturas académicas» que se preocupan por desarrollar el

³⁸ Profesora de Educación Física egresada de la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña en nivel inicial, primario y secundario, y en un Centro de Educación Física. Trabaja en el nivel primario de la institución donde se realizó el trabajo de campo. Tiene 15 años de antigüedad.

³⁹ Es importante mencionar que las clases de EF en esta institución, pese a tener una duración formal de 2 horas, se desarrollan en un tiempo neto de una hora. Esto se debe al tiempo que lleva el pasado de lista y los posteriores viajes de ida y vuelta hacia, y desde, el campo de deportes (ubicado a unos 6 kilómetros de distancia).

«intelecto» de un niño están muy bien consideradas en las escuelas, mientras que otras «asignaturas prácticas» como la Educación Física están situadas convencionalmente en el último lugar, según un orden jerárquico de conocimiento”. Se trata de una visión dualista del sujeto, donde se piensa a la mente y al cuerpo como escindidos, valorando en mayor medida a la primera que a la segunda. En este punto encontramos una posible tensión entre la idea de que la Educación Física ocupe un lugar secundario en la institución por priorizar al cuerpo (desde una visión dualista del ser humano) y la intención –plasmada en las Planificaciones anuales- de pretender impactar desde esta asignatura sobre la corporeidad. Es decir, se estaría olvidando el concepto de corporeidad, que de alguna manera superaría la mencionada escisión mente-cuerpo al involucrar el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales, contribuyendo a la formación integral de los alumnos, como mencionamos anteriormente.

Entonces, se puede pensar que los profesores de la materia abogan por una igualación entre la EF y las demás asignaturas. Así, tenemos a un docente que –ante una posible enseñanza de la natación- les indica a sus alumnos de 5to año: “Si no les gusta natación, háganlo igual, como lo hacen con matemáticas, lengua, etc.” (profesor 4). Estimamos que no es menor el hecho que el docente mencione a asignaturas como Matemática y Lengua, ya que se trataría de las asignaturas pensadas históricamente como importantes. Siguiendo a Mariano Palamidessi (2006: 133 y 134), el currículum moderno impulsado por los Estados se conformó como una pauta compleja y diferenciada de saberes. Dicha pauta, que se consolidó definitivamente pasada la mitad del siglo XX, incluía conocimientos como la lectura, la escritura, la lengua nacional, el cálculo, geografía, historia e higiene, entre otros. En lo planteado por el profesor 4, aludido recientemente, se percibe cierta tensión con la idea de diversión o disfrute, ya que en este caso los alumnos deben hacerlo les guste o no.

El lugar ocupado simbólicamente por la asignatura en la institución no es una cuestión menor, ya que “los procesos de aprendizaje no ocurren en el vacío, sino que son muy dependientes de las interacciones sociales específicas del lugar de la práctica: la escuela, el club recreativo, los centros de desarrollo deportivo” (Gómez, 2009: 242).

2.5. Educación Física como asignatura “práctica”

Esta nueva forma de entender a la asignatura se halla estrechamente vinculada con el sentido desarrollado anteriormente e, incluso, podría haber sido parte de dicho sentido. Es decir, en el marco de la escisión mente/cuerpo, históricamente se valoró en mayor medida a las materias que se encargaban del primero de los elementos. Por ello, la EF, que se ocuparía exclusivamente del segundo de los elementos, quedó en un segundo plano. Así, pese a que todas las asignaturas escolares involucran, y actúan de alguna manera sobre, los cuerpos de los alumnos, la EF basa su enseñanza en la asignación de un lugar protagónico a los cuerpos en movimiento.

Entonces, en la institución percibimos la circulación de un modo de entender a la asignatura que destaca esta característica. La manera en que los actores refieren a este tema es con la caracterización de la materia como “práctica”, en contraposición a las materias teóricas, que serían todas las demás. Es decir, “práctico” se piensa en tanto práctica que involucra de forma protagónica al cuerpo.

Así, se dio el caso de que en las primeras jornadas, las clases de la asignatura debieron darse en las aulas del colegio, ya que debía esperarse que los alumnos presentaran los certificados médicos requeridos para la realización de ejercicio físico. Allí, además de abordar cuestiones administrativas (como cantidad de faltas permitidas, horarios de entrada y salida, ropa adecuada para la participación en la clase, y comportamiento) se trataron, por ejemplo, asuntos como qué son los deportes, las principales reglas de éstos, y las partes de una clase de EF. Así, al respecto, una docente de 4to año les indica a sus alumnas que “Está bueno el complemento teórico, pero necesitamos la práctica” (profesora 3⁴⁰). Esto lo expresa en el contexto de explicar qué importancia van a tener las evaluaciones escritas a la hora de decidir la nota trimestral. Asimismo, plantea que va a haber un examen luego de cada deporte y que “tal vez con los conocimientos de la práctica les alcance. Ya van a saber las reglas” (profesora 3). Y en la misma línea, un profesor de 5to año, explica que “igual que el año pasado, vamos a tener un examen escrito por trimestre. Si estás lesionado, vas a tener Trabajos Prácticos y el examen (en ese caso, el examen va a ser muy importante para la nota del lesionado). Si

⁴⁰ Profesora en Educación Física egresada de la Universidad Nacional de La Plata. Tiene 5 años de antigüedad en la docencia.

participás bien en la clase, la importancia del examen va a ser otra” (profesor 2). Asimismo, los profesores plantean en intercambios informales que les resulta aburrido “hacer teoría”.

Se puede percibir en estos dichos la concordancia con una de las definiciones que identifica Alberto Marradi (1989: 83, el destacado pertenece al original) sobre el término “teoría” en el sentido común, que se opone a la idea de “práctica”: “Teoría en cuanto conocimiento abstracto, o mejor dicho, *corpus de conocimientos abstractos*. En esa acepción el término se contrapone implícita o explícitamente a «práctica» (...) o también a hechos”. Sin embargo, desde otras concepciones de las ciencias sociales, teoría y práctica no podrían diferenciarse claramente, por lo que la teoría incluiría a la práctica y viceversa (por ejemplo, Carr y Kemmis 1988).

Entonces, vemos que se trata de una cuestión recurrente. Por ejemplo, un profesor al relatar cómo se enseñaba natación en la escuela los años anteriores, explica que algunas alumnas presentaban cierta resistencia al participar en la misma, por lo que se ausentaban permanentemente. Así, “el trimestre que les tocaba hacer natación, había chicas que con suerte tenían una clase. Entonces, empezamos a implementar Trabajos Prácticos, ¿viste? Pero bueno, después, es como todo. Vos después tenés una cantidad limitada de temas a trabajar en la natación, entonces había mucha circulación de contenidos dando vuelta y de práctico poco, muy poco” (profesor 2). Es decir, la interpretación que hacemos de este fragmento (a partir del contexto en el que lo dice y del tono utilizado) es que en la enseñanza de ese deporte no se pudo abordar suficientemente la parte práctica, que sería lo que realmente importa, teniendo que abordar en cambio la parte teórica (paradójicamente, a través de Trabajos Prácticos encomendados a las alumnas).

Asimismo, la siguiente cita de una entrevista a un profesor (que refiere a la evaluación) sintetiza de manera excelente el sentido que intentamos desarrollar: “En el escrito se toma más reglamentario. Ahí sí, si lo sabés, lo sabés. Para mí no es práctico y teórico por separado y después promedio. **Es más importante lo práctico que lo teórico.** No se promedia. **No puede ser un fenómeno en teoría y no hacer nada en lo práctico.** Soy un fanático de la pelota (...)” (profesor 4).

De hecho, continuando con la cuestión de la condición de la asignatura, los primeros días de trabajo de campo los directivos me proponen que directamente observe las clases realizadas en el campo de deportes, insinuando que lo que se hace en las aulas no sería una verdadera EF. Al respecto, en la sección “lugares de trabajo” de las “Planificaciones” para todos los años, se puede leer: “aulas colegio (teóricos)”.

Pese a tener como unidad de análisis a los profesores, resulta interesante la visión que tienen los alumnos sobre esta cuestión. Así, sucede que antes de la clase en la que van a ser evaluados de forma escrita, los estudiantes les consultan a sus profesores si luego del examen van a hacer EF. Es decir, desde la perspectiva de los alumnos, la prueba escrita no formaría parte de la materia, ya que no implica estar en movimiento. En la misma línea va lo sucedido con un alumno de 2do año que, al tener que responder por escrito en una evaluación sobre cómo se elongan determinados músculos, pregunta “¿no lo podemos hacer práctico?”. A esto, su docente le responde que no, porque se trata de un documento escrito que dice si sabe o no sabe. Entonces, se evalúa de forma “teórica” una asignatura que esencialmente es “práctica”. Esto nos permite suponer que docentes y alumnos comparten sentidos. O sea, habría un lenguaje común, un criterio de clasificación compartido.

4. Reflexiones finales

A través de la enseñanza de la EF, y a partir de lo que configuran los profesores en el marco de la vida cotidiana escolar, como plantea Fuentes (2015:92) para el caso que analiza, “los jóvenes son socializados en determinados valores, prácticas y sentidos”. De hecho, una de las profesoras (profesora 1) estima que lo específico de la asignatura EF se vincula al hecho de que permite que los jóvenes aprendan contenidos que no aprenden en otras materias como Matemática o Historia, relativos entre otras cosas a “cómo socializarse”. Esto lo reitera al afirmar que los alumnos de la escuela secundaria a través de la EF logran “tener una mejor socialización” y al decir que los torneos extraescolares permiten a sus alumnas socializar con otras escuelas. Sin embargo, esa es la única referencia directa que se hace a la idea de

“socialización”, más allá de la mencionada en la página web de la escuela⁴¹. No obstante, interpretamos (como queremos demostrar a lo largo de la tesis), a partir del trabajo de campo, que la EF en el nivel secundario contribuye en el proceso de socialización de los alumnos. Es por esta razón que este concepto se toma como categoría teórica, en tanto nos permite pensar ciertas cuestiones en torno a los sentidos y prácticas identificados.

Entonces, en este capítulo nos propusimos identificar, y desarrollar, dichos sentidos, por lo que analizamos las oralidades y prácticas de los profesores. Vimos que, en concordancia con nuestra caracterización de la cultura institucional del colegio y nuestra presunción de la pertenencia al estilo vincular, la EF es pensada y materializada en torno a la idea de transmisión de valores, la mejora en el trato entre las personas y la búsqueda de formación de buenas personas. En este sentido, no encontramos que esa intención se llevara a cabo estrictamente a partir de la enseñanza de los contenidos, aunque entendemos que no son las prácticas las que portan los valores más reclamados socialmente sino el sentido contextual en el que esas prácticas se producen.

Además, hemos identificado otros cuatro sentidos construidos a partir de su constante aparición, y repitencia, en los dichos y prácticas de enseñanza de los profesores: EF siendo útil para crear hábitos saludables y acercar a los alumnos a prácticas deportivas extraescolares; EF generando diversión o disfrute; importancia de la EF; y EF como asignatura práctica. Así, encontramos que la mayoría de ellos tienen como cuestión común el hecho de que se encuentran atravesados por la práctica deportiva. De esta forma, en el sentido que refiere a entender a la EF como una práctica útil por fuera de la escuela, para acercar a los alumnos al deporte, la referencia es clara, pero en los demás es preciso explicitar esa presencia. Así, vemos que en el sentido que refiere a la asignatura como creando diversión o disfrute, los profesores hacen alusión a que los alumnos disfrutaban, o la pasan bien, cuando practican los deportes que les gustan y que, cuando no sucede esto, es necesario negociar o hacer que les guste. Esto lo interpretamos como trabajo de inculcación, en tanto violencia simbólica. Además, para el modo de entender a la materia como transmitiendo valores, creando buenas personas, tenemos el caso de un docente que destaca cómo a través del

⁴¹ “Si la EF se estructura como proceso pedagógico y permanente se pueden cimentar bases sólidas que permitan la integración y **socialización**, y que garanticen continuidad para el desarrollo y especialización deportiva en la vida del alumno” (página web de la institución, el destacado me pertenece).

deporte se puede generar compañerismo. También, al pensar a la EF como una asignatura “práctica”, los profesores expresan que eso significa que los deportes deben ser abordados a través de la utilización del cuerpo, dejando un segundo plano a la “teoría”.

Dicho esto, optamos por profundizar en el capítulo final el abordaje de la mencionada socialización a través de la EF. Así, veremos que nuevos valores son promovidos en el contexto de las prácticas que lleva a cabo esta asignatura, aunque en este caso de manera diferenciada a partir de si los estudiantes son considerados alumnos o alumnas.

Capítulo 3: Nuevos elementos de la socialización a través de la Educación Física. La matriz deportivista y la formación de masculinidades y feminidades “deportivizadas” en el nivel secundario del Lincoln.

(...) no habría que descartar que una de las variables asociadas y productoras de las percepciones referidas al sentido de la práctica corporal en varones y mujeres de sociedades urbanas, sea el modo en como varones y mujeres se relacionan tempranamente con las actividades corporales a través de los procesos de socialización que la escuela, por medio de la educación física, instala y desarrolla (Gómez, 2002: 2).

1. Introducción

Hemos descrito las características generales de la institución estudiada e interpretado la inscripción de la EF en la propuesta institucional. Además, identificamos una serie de corrientes teóricas en las distintas Planificaciones anuales de la materia. Asimismo, reconocimos un conjunto de sentidos en torno a la enseñanza de la EF, a partir de las oralidades y prácticas de los profesores, y visto que esos sentidos aludían directa o indirectamente a la práctica deportiva. Entonces, llegó la hora de analizar al deporte, en tanto saber corporal que los alumnos y las alumnas producen y reproducen durante la clase de EF.

Por ello, en este último capítulo pretendemos adentrarnos en la cuestión de la deportivización de la EF en el nivel secundario de este colegio y abordar, a partir de allí, la manera en que se consideran los cuerpos de los alumnos y las alumnas. Estimamos que la enseñanza de la EF en el caso analizado tiene como elemento central al deporte, y que de este modo se transmiten y fomentan una serie de valores diferenciados para mujeres y para varones.

Es decir, nos abocamos a considerar las prácticas y los sentidos vinculados al lugar predominante ocupado por el deporte en las clases de EF, y a la consecuente manera de tratar los cuerpos de los estudiantes varones y mujeres. Así, nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿Qué entienden los docentes de EF del nivel secundario de esta institución por deporte? ¿Cómo interpretamos que se socializa a través del deporte en este ámbito? ¿Cuál es el deporte que se tiene como referencia? ¿Cómo son considerados y tratados, por los mencionados profesores, los cuerpos de los alumnos y las alumnas a partir de esta cuestión?

¿Hay rasgos de masculinidades y feminidades que se transmitan a partir de la consideración de un deporte de referencia?

Estos interrogantes podrán ser abordados si profundizamos en el día a día escolar, en la vida cotidiana de la institución. Es decir, si analizamos lo particular de lo acontecido en el campo de deportes de la institución en cuestión, si comprendemos los códigos, las normas, las costumbres, que circulan en ese ámbito, lo que implica el trabajo de descifrar ciertas prácticas, leyéndolas a partir de las referencias de los actores sociales protagonistas.

En este marco, entendemos al cuerpo como un fenómeno social, cultural e histórico, inserto en una trama de sentido y significación. No se trata sólo de un conjunto de huesos, articulaciones y músculos, sino que es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales (Scharagrodsky, 2007a).

En este contexto, a partir de la principal bibliografía especializada, el deporte además de ser considerado un saber corporal, es abordado como un concepto polisémico, una práctica social legitimada desde la construcción selectiva de una tradición (Hernández y Carballo, 2002). Se lo entiende, también, como un contenido hegemónico dentro del campo específico de la EF escolar, y de la cultura motriz, en general, estimando que esta práctica corporal prevalece en la escuela sobre otras prácticas corporales como las gimnasias y los juegos (Gómez, 2009), lo que genera que incluso esas otras actividades se asimilen a lo deportivo (Hernández y Carballo, 2002).

La práctica en cuestión fue incorporada a la asignatura, en Argentina, desde los primeros años de la década de 1940, lo que produce una discontinuidad en el currículum (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006). Su hegemonía se debe a que a su configuración se llevó a cabo de la mano del proceso civilizatorio (Elías y Dunning, 1992), y al proceso de expansión de la sociedad moderna capitalista industrial y con sus elementos constitutivos: rendimiento y productividad del organismo, organización burocrática creciente, racionalización (Brohm, 1993).

Desde su nacimiento, con el paso de los años, se transforma paulatinamente en espectáculo, siendo “la forma consumible del producto del deporte de alto rendimiento” (Marrero, 2004), que genera la falsa ilusión de participación en un evento que solamente se presencia. El

deporte, asimismo, ha sido percibido como la panacea de la vida moderna, como un fluido capaz de curar todos los males, “la enmienda para los transgresores de la ley de la normalidad: moral para amorales, correctivo para delincuentes, revulsivo para vagos, purga para drogadictos, templanza para violentos, pedagogía para inadaptados, ilustración para ignorantes, esperanza para desahuciados, etc.” (Pedraz, 1997: 2). Por otro lado, esta práctica, como explican Carlos Carballo y María Graciela Rodríguez (2015: 136) ofrece al Estado escenarios simbólicos en los cuales se representa una cierta épica nacional que aglutina a un “nosotros” frente a los “otros”.

Asimismo, se entiende al deporte como un distintivo de clase. Es decir, más allá de las teorías que intentaban asociar a los deportes más vigorosos con las clases más bajas y a los más técnicos con las más elevadas, ciertas modalidades deportivas son practicadas en mayor medida por sectores sociales bajos, mientras que otras, por sus costos elevados o por barreras culturales casi insuperables se transforman en objeto de distinción y privilegio de las clases acomodadas (Hernández y Carballo, 2002). Así, “la actividad deportiva, en la forma extrema que asume en los elegantes clubs de golf, tiro y polo, es un mero pretexto para encuentros selectos o, para decirlo de otra forma, una mera técnica de sociabilidad (...)” (Bourdieu, 1993, en Iuliano, 2013: 38).

A su vez, una cuestión que atraviesa tanto a la EF como a los deportes es la del género, ya que ambos han contribuido a la construcción de cierta masculinidad y cierta femineidad, vinculados con valores diferenciados que se fueron modificando a lo largo de los años, para fabricar determinado orden corporal y no otro (Scharagrodsky, 2006, 2011). Según la bibliografía, en la actualidad esto se materializa en las clases, por ejemplo, a través de la discriminación, subordinación y desvalorización de la mujer en la utilización del lenguaje escolar; y a través de la inscripción de un deber ser para cada género, de gestos, actitudes, movimientos, desplazamientos, usos del cuerpo, etc., que incluye la práctica de distintos deportes a partir de ser considerado el alumnado varón o mujer (Scharagrodsky, 2006). Así, el campo del deporte constituye un espacio predominante de producción de desigualdad de género (Hargreaves, 1993), siendo una de las instituciones culturales que configura enormemente la identidad masculina (Connell, 2003) y uno de esos espacios en el que los discursos acerca de la superioridad física (biológica) del ‘hombre’ frente a la ‘mujer’ se

perpetúan y legitiman (Fausto-Sterling 2000; Barbero 2005; Miller 2001; Morgan 1999; Devís y otros 2005).

En este marco, en el presente capítulo se desarrollan dos grandes interpretaciones en relación a las prácticas de la EF en el nivel secundario del colegio Lincoln: la idea de que dicha asignatura contribuye a la socialización a través de una clara matriz deportivista, y el postulado muy vinculado al anterior, de que se trata de una concepción tradicional de deporte que conlleva ciertas consideraciones en torno al cuerpo de los alumnos en términos de género, construyendo determinadas masculinidades y feminidades caracterizadas por ciertos valores característicos para cada caso.

2. Matriz deportivista en la socialización a través de la Educación Física en el nivel secundario del Lincoln: el deporte de rendimiento como referencia

La primera cuestión que destaca el Director de Departamento⁴² de EF del nivel secundario del Lincoln, al ser consultado sobre cómo se organiza la enseñanza de la asignatura en la institución, es que dispone un deporte por trimestre para cada uno de los años. Así, para primero, segundo y tercer años, se abordan hándbol, vóley y atletismo, mientras que en cuarto, quinto y sexto, se dan nuevamente hándbol y vóley, y se reemplaza el atletismo por el sóftbol. Aclara, asimismo, que desde julio de 2015 habría posibilidades de contar con la pileta de natación climatizada propia, ya finalizada. Comenta, también, que el año anterior con otro Director de Departamento “se hacían todos los años todos los deportes”, pero que este año se cambió la disposición, ya que los alumnos de los primeros años tenían dificultades técnicas para la práctica del sóftbol y los alumnos de los últimos años “no se prendían mucho con la práctica del atletismo”. Explica, finalmente, que optan por el hándbol y el vóley porque, por sus características, permiten que todos los estudiantes del grupo participen al mismo tiempo.

De este modo, en un contexto en el que en dicha asignatura ocupa un lugar central la práctica deportiva, la inclusión de deportes como hándbol, vóley, sóftbol, fútbol y atletismo –

⁴² Además de cumplir esta función, está a cargo de un grupo en esta asignatura y se desempeña como preceptor.

estimados como tradicionales por las instituciones educativas en general- no tensionaría a favor de aportar distinción, exclusividad, en la socialización de alumnos presuntamente de sectores medios y medios-altos. Esto sí sucedería en las escuelas secundarias -como las mencionadas por Del Cueto (2007: 54) a las que concurren familias residentes de countries y barrios cerrados- donde se práctica hockey, rugby, fútbol, golf, equitación y hasta deportes náuticos. Asimismo, la autora plantea que algunos de esos colegios organizan viajes para participar de torneos intercolegiales tanto en el país como el exterior (Nueva Zelanda, Uruguay y Chile) (Del Cueto, 2007: 55). Así, los colegios que priorizarían la competencia académica y deportiva serían los que la autora incluye dentro del estilo de excelencia. Se trata de colegios tradicionales que se distinguen por una fuerte trayectoria en el área educativa, con prestigio y “nombre propio”, con una antigüedad de más de cincuenta años. Generalmente, no tienen una política de promoción para conseguir ampliar la matrícula sino que más bien son las familias las que se acercan a ellos, concurriendo en su mayoría sectores medios y altos (Del Cueto, 2007: 57 y 58).

Llama la atención en este caso que analizamos cómo prácticamente se toman como sinónimos EF y deportes, debido a que cuando al Director del Departamento se le consulta sobre la asignatura hace referencia exclusivamente a dicha práctica corporal. Esto está en concordancia con lo planteado por la bibliografía, como explicábamos más arriba, sobre la idea de entender al deporte como el contenido hegemónico dentro del campo la EF escolar (Gómez, 2009), lo que implicaría reducir, en muchos casos, a prácticas corporales como la gimnasia a la mera preparación física o al acondicionamiento previo, y a los juegos a cumplir un papel subsidiario siendo un paso previo para el deporte propiamente dicho, como sucede con los denominados juegos predeportivos.

Si analizamos el contenido de la bibliografía obligatoria para todos los alumnos de EF del nivel secundario del Lincoln⁴³, tenemos que en ninguno de los seis textos existentes se hace referencia alguna a prácticas corporales que no sean deportes. De esta manera, dos de los textos tratan sobre el sóftbol, otros dos sobre el atletismo, uno sobre el vóley y el restante sobre el hándbol⁴⁴. Pero, ¿qué se desarrolla sobre cada deporte? ¿Qué idea sobre el deporte

⁴³ Se trata del último nivel de decisión curricular, como se explicó en el capítulo 1.

⁴⁴ Es digno de mención que el texto sobre vóley es el mismo para los varones de 1ro A y B, 2do A, y 6to de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, y para las mujeres de 3ro A y B.

(más allá de cada una de las disciplinas) se tiene en estos documentos? Para todos los deportes, menos para el sóftbol, se incluyen cuestiones vinculadas a la técnica⁴⁵ (por ejemplo, cómo golpear el balón en vóley, cómo pasar o lanzar la pelota en hándbol, y cómo correr o pasar el testimonio en atletismo). A su vez, en todos los deportes menos en hándbol, se incluyen elementos relativos al reglamento, básicamente resúmenes o versiones simplificadas, que indican qué está permitido y que está prohibido hacer. Además, en todos los deportes menos en atletismo, se hace referencia a la táctica, diferenciando en algunos casos la táctica ofensiva de la defensiva, y explicando sistemas de ataque y defensa. En la mayoría de los textos se incluyen imágenes, ya sea del campo de juego, de la posición de los jugadores en el mismo, o de jugadores realizando determinada técnica. Para el caso del atletismo, se anexa un link de un video sobre el análisis biomecánico de la carrera. Solamente se hace una breve referencia a la historia del hándbol y se indica la etimología del término atletismo, cuestiones que remiten a entender a la práctica deportiva en tanto elemento cultural.

Asimismo, en las evaluaciones, en su gran mayoría escritas, se evidencia la presencia de la mencionada matriz deportivista en la enseñanza de la EF en el nivel en cuestión. Éstas, se llevan a cabo al finalizar la enseñanza de un deporte, es decir, al terminar cada trimestre. Así, las consignas que los alumnos deben resolver consisten, por ejemplo, en dibujar una cancha “marcando medidas, líneas y zonas” (examen de hándbol, 1er año, mujeres), describir una técnica en particular, explicar sistemas defensivos y ofensivos, “definir Atletismo” e indicar cómo se clasifican las pruebas (examen de atletismo, 1er año, varones). En la primera clase de 4to de mujeres, una docente al ser consultada por las alumnas sobre los exámenes, hace explícita la manera de evaluar que veníamos describiendo: “Una evaluación luego de cada deporte. Tal vez con los conocimientos que tengan de la práctica les alcance. Ya van a saber las reglas” (profesora 3). En el mismo sentido van los dichos del Director del Departamento, quien al referirse a las evaluaciones, plantea: “En cada trimestre hay pruebas escritas, trabajan con el reglamento”. Los temas para la evaluación sobre hándbol que en una ocasión las profesoras dictan a sus alumnas dan cuenta, igualmente, de la forma de entender al deporte como una suma de técnicas, tácticas y reglas, sin establecer claramente las relaciones entre

⁴⁵ Recordemos que sobre el sóftbol el Director de Departamento de EF había dicho que requería poseer un alto dominio técnico.

dichos elementos: “pase, recepción, fintas, dribling, triple ritmo [aclaran que es el lanzamiento con 3 pasos previos], principios básicos de ataque, ataque y defensa 3:3, tipos de lanzamiento (pie firme, suspendido, etc.), arquero, reglamento” (1er año de mujeres). En esa línea, en las evaluaciones escritas se presentan consignas como “explicar diferencia entre lanzamiento suspendido y a pie firme”, “dibujar una cancha de hándbol marcando medidas, líneas, zonas”, o “Luego de un gol cómo sigue el juego: a) saque de arco, b) saca el capitán, c) saque del medio”

Esta forma de evaluar es propia de una enseñanza tradicional de los deportes. Solamente en un caso observado, en 2do año de varones, se les pide a los alumnos algo distinto a lo anterior: que “expliquen 6 grupos musculares a elongar”, lo que remite nuevamente a una idea de cuerpo como un conjunto de huesos, articulaciones y músculos, acorde con el cuerpo orgánico que considera la EF deportiva.

Con respecto a lo que sucede en las clases vemos que, efectivamente, todas las tareas propuestas por los profesores están en relación directa con el deporte que se está abordando. Así, generalmente, se incluye un primer momento denominado por los profesores y alumnos como “entrada en calor”, que consta de ejercicios de elongación, distintos tipos de desplazamientos, y, en varias oportunidades, movimientos con algunos elementos propios del deporte en cuestión. La mayoría de las veces esta instancia está a cargo del docente, aunque algunas veces es dirigida por algún alumno, ya sea a pedido del profesor o porque éste se ofrece. Luego, habitualmente, se procede a ejercitar lo que los actores llaman “técnicas”. Entre estas se encuentran, por ejemplo, “el golpe de arriba” o “golpe de manos altas” para vóley, el “pase sobre hombro” o “lanzamiento suspendido” para hándbol, “el pasaje de testimonio” o “la técnica de carrera” para atletismo, y el “lanzamiento del pitcher” o “el pase” para sóftbol. Muchas veces, el abordaje de esa cuestión incluye, por parte del docente, la demostración. Es decir, el profesor realiza la técnica indicando las distintas partes que la componen, las posiciones inicial y final, haciendo hincapié en los distintos segmentos del cuerpo intervinientes y marcando los “errores más comunes”. Por ejemplo, al enseñar “golpe de arriba” en vóley, las profesoras les indican a sus alumnas de 1er año que el movimiento empieza desde las piernas, que la pelota se empuja (y no se golpea) con las

yemas de los dedos (y no con la palma) y que la misma no debe hacer ruido. Además les indican que “la pelota se golpea arriba y adelante, no sólo arriba”.

A su vez, cuando los alumnos practican -que generalmente lo hacen en grupos de dos, tres o cuatro personas- los profesores corrigen el movimiento, alientan, y aprueban o reprueban las actitudes de los estudiantes. Entonces, esas diferentes técnicas se practican en situaciones relativamente similares al juego (por ejemplo, 2 versus 2 utilizando la red de vóley para el caso del “golpe de arriba”, o de a 3 jugadores realizando “pase sobre hombro” avanzando hacia el arco para hándbol) o en situaciones diferentes a las dadas en el juego (realizar pase y recepción en sóftbol estando los jugadores uno en frente del otro sin la presencia de un jugador contrario para poner “out”). También se opta por organizar los ejercicios por estaciones, lo que se denomina en la bibliografía sobre el tema “circuito”. Asimismo, en algunos casos se elige esta disposición para la realización de ejercicios de fuerza y coordinativos. Además, sólo en una ocasión (en una clase de 2do año de mujeres, de atletismo) se observa la realización de un “recorrido”, que consiste en la ejecución continuada de distintos ejercicios a medida que se recorre un espacio.

En la gran mayoría de las clases se llevan a cabo actividades competitivas, ya sea una carrera (para el caso del atletismo) o un partido (para los casos de hándbol, fútbol, vóley y sóftbol). De esta forma, ese es un rasgo importante en la socialización fomentada a través del deporte en las clases de EF.

Pero, ¿qué entienden los docentes por deporte? En una de las primeras clases observadas, que se lleva a cabo dentro del aula por no contar todavía con las autorizaciones de los padres para ir al campo de deportes, una profesora aborda dicha cuestión. Así, plantea que los deportes tienen reglas, técnicas, tácticas, estrategias, y que la técnica se supedita a la regla. En la misma clase, cuando pregunta a sus alumnas si hacen deporte y una contesta que va al “gimnasio”, ella le pregunta si compite, y ante la negativa, le dice que debe hacerlo para que sea deporte. Así, desde su visión la competencia establece si se trata o no de esta práctica corporal. También la docente plantea que hay una institución que regula las reglas. Se trata justamente de los elementos incluidos por Parlebás en su definición: actividad competitiva, reglada e institucionalizada. Asimismo, escribe en el pizarrón “reglas, objetivos, situaciones y acciones”, y su correspondiente nemotecnia: ROSA (por la primera letra de cada palabra).

Esta última consideración parece referir directamente a la idea de lógica interna de los deportes, propia de la ya mencionada corriente denominada “praxiología motriz”, abordada en el capítulo 1. Vale aclarar que el concepto de lógica interna designa “el sistema de los rasgos pertinentes de esta situación ludomotriz y el cortejo de consecuencias prácticas que este sistema entraña” (Parlebás, 1988: 106). La idea de pensar los deportes a partir de las reglas, los objetivos, las situaciones y las acciones es retomada por Ricardo Crisorio (2001)⁴⁶, bibliografía abordada en el Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, institución en la que se formó la profesora aludida. En este punto, llamamos la atención sobre la importancia de tener en cuenta las trayectorias docentes al momento de analizar la enseñanza de la EF en una institución educativa en particular.

Además, por otro lado, los vínculos con otras instituciones educativas, en el marco de la asignatura, se limitan a la participación en encuentros deportivos, como sucede por ejemplo con los “Juegos BA”⁴⁷. Es decir, la escuela no organiza encuentros con otros colegios para compartir clases de otras prácticas corporales incluidas en la EF (como gimnasia, juegos o actividades en el medio natural), sino que solamente se vinculan con ellos a través de encuentros deportivos.

Entonces, se trata de un deporte que socializa tomando muchos de sus elementos de la lógica del deporte del rendimiento. Por ejemplo, se da el caso en dos de las clases observadas (donde se practicaba hándbol y fútbol, respectivamente) que, disputándose un partido y habiendo un equipo esperando afuera de la cancha, sigue en la misma el que realiza el gol⁴⁸, o en caso de empate al cabo de 5 minutos sale el que ya estaba en el terreno de juego. Asimismo, en otra oportunidad, luego de competir en carrera de relevos, un profesor anota el nombre de los alumnos del equipo ganador y promete como premio llevarles alfajores la clase siguiente.

⁴⁶ Ricardo Luis Crisorio es Profesor en Educación Física y Doctor en Educación (Universidad Nacional de La Plata). Es Profesor Titular de la Cátedra Educación Física 5, correspondiente a la Licenciatura Y Profesorado en Educación Física de la UNLP, Director del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES), y Coordinador de la Maestría en Educación Corporal, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Fue Director del Departamento de Educación Física y Vicedecano de la mencionada Facultad. El texto al que referimos es “La enseñanza del básquetbol”, publicado en la Revista Educación Física y Ciencia.

⁴⁷ Se trata de los ex “Juegos Juveniles Bonaerenses”, definidos como “un espacio de participación e inclusión para jóvenes y adultos mayores a través de actividades deportivas, lúdicas y culturales” (página web de “Juegos BA”).

⁴⁸ Vale mencionar que en la clase donde se practicaba fútbol y se utilizaba esta forma de rotar, uno de los profesores aclara que un equipo no puede jugar más de dos partidos seguidos.

Este tipo de situaciones son propuestas, en mayor medida, por profesores que tienen una trayectoria docente íntimamente vinculada a la enseñanza de deportes en clubes profesionales.

Entonces, entendemos que en las clases se genera un clima en el que se premia de diferentes modos a los ganadores, tratándose de un deporte que destaca el rendimiento y el resultado por sobre otros elementos.

De este modo, como claramente lo expresa Valter Bracht (1996:6), “más de una vez la EF asume los códigos de otra institución y, de esta forma, tenemos entonces, no el deporte de la escuela y sí el deporte en la escuela, lo que indica su subordinación a los códigos/sentidos de la institución deportiva”. La EF, de hecho, va a desarrollar su autonomía e identidad, sus códigos, a partir de la relación que estableció o establece con las instituciones escolar, militar y deportiva. El autor plantea que, en la historia de la EF, se pasó del profesor-instructor y del alumno-recluta hacia el profesor-entrenador y el alumno-atleta.

Distinto es lo que sostiene Ángela Aisenstein (2009) quien, en el marco de un abordaje histórico sobre la enseñanza escolar de la EF y el deporte en nuestro país, plantea que en la etapa de conformación de las naciones y las sociedades nacionales son seleccionadas e incluidas en la escuela prácticas que, según las ciencias, pueden adecuarse a las finalidades escolares como la formación del ciudadano y de la raza nacional, teniendo en cuenta su moral, la preservación de la salud y la preparación para el trabajo urbano moderno. Así, se incluyen las gimnasias, las rondas infantiles y el *sport* anglosajón, pero deben adecuarse a la lógica de la institución educativa. De este modo, se transforman y pierden el sentido que portan como práctica cultural en el contexto originario de los divertimentos.

Se establecería, de esta forma, una tensión entre dos ámbitos con lógicas diferentes: la escuela y el club. Como enuncian Valter Bracht y Francisco Eduardo Caparróz,

Al hablar de deporte y de escuela en una perspectiva sociológica, nos estamos refiriendo a sistemas o instituciones de universos simbólicos muy distintos. Se constituye en un desafío, en consecuencia, conciliar esos códigos.

El deporte, como otros elementos de la cultura, al ser absorbidos por la escuela precisa pasar por el proceso que se llama transposición didáctica (transformación didáctico-pedagógica, Kunz, 1994), esto es, se hace necesario tornar a los saberes en *saberes escolarizados*, vale

decir, convertirlos en el deporte **de la** escuela. Esta última no sólo reproduce la cultura, sino que la re-elabora (cultura escolar), y lo hace a partir de sus códigos.

La identificación de las tensiones o de los conflictos entre dos universos simbólicos está condicionada por factores como: a) las concepciones de educación que disputan hegemonía en el sistema educacional y b) el tipo de deporte o de práctica deportiva que se toma como referencia (el deporte de alto rendimiento o el deporte como actividad de ocio). La conciliación o una mayor o menor aproximación entre los códigos depende de estas opciones.

Desde una perspectiva crítica de la educación, podemos destacar algunas tensiones o conflictos: a) la inclusión por selectividad; b) co-educación por división por sexo; c) solidaridad/cooperación por competición; d) procedimiento moral (fair play) por (...) [la mano de Dios de Maradona]; e) promoción/ educación para la salud por sobre exigencias del entrenamiento (el destacado pertenece al original). (2009: 67 y 68)

En este contexto, el hecho de llevar a sólo 10 alumnos a los Juegos BA a competir en vóley, nos permite apoyar con un elemento más la idea de que el deporte que se toma principalmente como referencia es el de rendimiento. Es decir, esto implica cierto proceso selectivo, práctica similar a la realizada en los clubes deportivos competitivos. No obstante, en este último caso se puede pensar que esa selección realizada es consecuencia de la reglamentación de la competición en cuestión, siendo impuesta esta lógica desde la misma organización (estatal) del torneo. Así, podría pensarse para este caso que el nivel de la macropolítica y la administración del sistema educativo, que decide la realización de los Juegos BA, estaría limitando del algún modo la forma de pensar el deporte a nivel institucional y áulico. Tal vez, para nuestro caso concreto se trate de una coincidencia entre los sentidos asignados al deporte desde el nivel macro y los que tienen los profesores de EF de la institución, o al menos por gran parte de éstos.

Llegados a este punto, queremos considerar los planteos de Hernández y Carballo (2002) en torno al deporte escolar educativo. Estos autores estiman que ese elemento, pensado como contenido de la EF, “no es el producto de la transposición didáctica del deporte configurado socialmente por federaciones y medios de comunicación sino una creación de la Educación Física escolar” (2002: 15). Es decir, desde su visión, la transformación que debería sufrir el deporte como fenómeno social para ingresar a la escuela debería ser tan importante que se trataría de una nueva práctica, distinta de la anterior. Pero, en nuestro caso vemos que el deporte de rendimiento, que es el que se tiene como referencia, sufre una serie de

transformaciones menores, no siendo necesario idealizar al fenómeno extraescolar para transformarlo en escolar.

De este modo, la Educación Física en el nivel secundario del colegio Lincoln contribuiría al proceso de socialización secundaria a partir del fomento de la interiorización por parte de los estudiantes de las normas de una institución como el deporte de rendimiento. Así, la institucionalización de ese tipo de normas y lógicas propias, acarreará que los cuerpos de los alumnos y de las alumnas sean considerados de determinado modo. Esto implica impulsar, promover, fomentar, determinados valores, a la vez que se desalientan, u olvidan, otros.

3. Socializando a partir de masculinidades y feminidades deportivizadas

La conservación de la división de los cursos para las clases de EF por sexo (M y F) es también en parte, un reflejo de la división existente en la institución deportiva, por lo menos justificada a partir de sus códigos (Bracht, 1996: 7).

Como adelantamos, la matriz deportivista de la EF en el nivel secundario del colegio Lincoln genera pensar y materializar de determinada forma el uso del cuerpo a partir de si los estudiantes son considerados “chicos” o “chicas”. Teniendo en cuenta esto, en lo que sigue del capítulo abordaremos el debate en torno a la relación entre los conceptos “sexo y género”, para luego adentrarnos en el caso concreto que nos convoca y analizar la visión de los profesores y las profesoras en torno a la separación de los grupos para las clases de la asignatura. Luego, haremos hincapié en las divergencias entre “las clases de los chicos” y “las clases de las chicas”, para finalizar con una instancia que pensamos como paradigmática del vínculo entre la EF y el sexo-género en el Lincoln: el fútbol como momento de exaltación de las masculinidades.

3.1. Sistema sexo/género.

La Real Academia Española (2015) define al sexo como “Condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas” y como “Conjunto de seres pertenecientes a un

mismo sexo”. Además, plantea que la idea de sexo débil remite al conjunto de las mujeres, y que la de sexo fuerte refiere al conjunto de los hombres. De esta primera enunciación destacamos dos cuestiones: la vinculación del sexo con una condición orgánica o biológica, y la relación (desigual) que se establece entre las mujeres y los hombres.

Con respecto al género, esta misma institución, plantea que es el “Grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico”.

Luego de esta primera aproximación, siguiendo a Scott (1997: 289), podemos decir que “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y (...) es una forma primaria de relaciones significantes de poder”. No sólo designa lo que en cada sociedad se atribuye a cada uno de los sexos sino que denuncia esta conversión cultural de la diferencia en desigualdad (Cobo Bedia, 1995:55), denunciando la lógica binaria y excluyente que ordena la distribución del poder entre varones y mujeres de forma no equitativa (Burin y Meler, 1998, 2000). Así, el sexo refiere a los cuerpos de varones y mujeres, en tanto fijos, inmutables y naturales.

A partir de los años 80, el género “pasa a ser una forma de denotar las construcciones culturales, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres. Es una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres. Género es, según esta teoría, una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado” (Scott en Amelang, 1990: 92). Así, el género sería flexible y cambiaría a la vez que lo hace la sociedad, siendo el resultado de un largo proceso histórico.

Sin embargo, a su vez, desde la perspectiva de Judith Butler, sexo y género no adquieren un valor oposicional por fuera de los significados culturales. Es decir, la distinción sexo/género supone que siempre es posible diferenciar nítidamente entre lo biológico –sexo– y lo cultural –género–, por lo que la categoría “género” se extiende hasta abarcar la oposición misma sexo/género (Martínez, 2012). Desde la teoría queer, en la que se enmarca Butler, se reprocha a los movimientos feministas que desarrollaron teoría en torno al género, el haberse centrado en la cuestión de las identidades colectivas sin cuestionar las categorías de oposición binaria (hombres/mujeres, homosexuales/heterosexuales) (Scharagrodsky, 2015). Se considera en la

actualidad que hay más de dos sexos (macho y hembra) y más de dos géneros (hombre y mujer). De este modo, Butler considera que el género es el resultado de un proceso mediante el cual las personas reciben significados culturales, pero también los innovan. En esa línea, estima que el discurso sobre la identidad de género es inherente a las ficciones reguladoras de la heterosexualidad, y de las mujeres y de los hombres como realidades coherentes y, en el último caso, antagónicas. La autora, así, “propone desarrollar una estrategia para «desnaturalizar los cuerpos» y «resignificar categorías corporales» con una serie de «prácticas paradójicas» que ocasionen «su resignificación subversiva y su proliferación más allá de un marco binario» (Butler, 2001; 2004)” (Scharagrodsky, 2015: 245).

Asimismo, Scott en escritos posteriores (2011) plantea que la categoría “género” sigue siendo útil solamente si va más allá de definir roles diferentes, si los cuestiona, “si se toma como una invitación a pensar de manera crítica sobre cómo los significados de los cuerpos sexuados se producen en relación el uno con el otro, y cómo estos significados se despliegan y cambian” (Scott, 2011: 98).

3.2. El caso de la Educación Física del nivel secundario del colegio Lincoln

En el nivel secundario del colegio Lincoln, la enseñanza de la asignatura EF se lleva a cabo organizando grupos de “chicos” y grupos de “chicas” por separado.

En todos los casos menos uno (el de un grupo de mujeres de 2do año que tiene un profesor – profesor 4- y una profesora), los profesores les dan clases a los “chicos” y las profesoras a las “chicas”⁴⁹. Al respecto, la profesora 1 explica que el año anterior había estado al frente de un grupo de varones, pero que no se sintió “del todo cómoda”. Asimismo, otra profesora (que reemplaza en una clase a un docente y trabaja junto a otro profesor) al dirigir unos pocos minutos un partido de hándbol, parece no estar manejando la situación y hasta se la nota

⁴⁹ Puede pensarse que esta disposición es una herencia de una serie de normativas que la hacían obligatoria. Como cita Jorge Saraví (1995), en una circular de la Provincia de Buenos Aires de 1939 se afirma en relación a la EF que “las direcciones de los establecimientos determinarán los horarios de esta asignatura en forma tal que las clases sean dictadas por profesores del mismo sexo que los alumnos”. Algo similar sucedió en los inicios de la formación de profesores de EF en nuestro país, ya que en el Instituto Nacional de Educación Física, donde se dicta por primera vez la carrera, las alumnos y las alumnas cursaban en distintos edificios, estando las clases de las estudiantes a cargo de profesores y profesoras, y las clases de los estudiantes sólo a cargo de profesores.

deseando que su compañero vuelva pronto. Es decir, la percibo un tanto nerviosa y mirando continuamente al profesor que está por volver. También, la profesora 1 al ser consultada sobre la diferencia entre los alumnos y las alumnas, plantea que: “el varón es como que... en mi caso me ven chiquitita y como que no tengo demasiada voz, entonces es como que te toman un poco para la chacota. Con las mujeres es como que te respetan un poco más. Al varón lo tenés que frenar para que no te pase. Esa es la única diferencia”.

Prácticamente todos los días, el traslado desde el colegio al campo de deportes se realiza de forma tal que los distintos grupos de “chicos” y de “chicas” vayan en diferentes micros.

Dicha separación se produce exclusivamente para la enseñanza de la materia en cuestión, no presentándose una división similar para el caso de ninguna otra asignatura. Por ejemplo, para el caso de la enseñanza del Inglés la división se realiza por niveles de conocimiento. Además, desde 4to año, en el ciclo Superior Orientado, como indica la normativa, los alumnos son agrupados a partir de su interés en una de las orientaciones ofertadas por la institución a la que concurren (en este caso, las opciones son Ciencias Naturales y Ciencias Sociales).

3.2.1. Los profesores y las profesoras: la separación de grupos en “chicos” y “chicas”⁵⁰

En la primera semana de trabajo de campo en la institución, en una entrevista con el Director de Departamento, éste manifiesta que en las clases de la materia se separan las alumnas y los alumnos, pero que cada tres o cuatro clases se juntan.

Con respecto a la postura de los profesores y profesoras en relación a la posibilidad de dar clases con chicos y chicas juntos, nos encontramos con dos grandes grupos de consideraciones: las que lo ven como algo viable, aunque con algunos reparos, y las que no lo ven como algo adecuado, conveniente o realizable⁵¹.

Dentro de la primera de estas posturas, un docente plantea que “hoy ya es un tema superado ese tema de género, eh... la nena que puede aprender... inclusive, por ahí, deberíamos superar el tema de trabajar... de manera por género y empezar a trabajar por... En realidad,

⁵⁰ Utilizamos las comillas porque es el modo en el que lo refieren los nativos.

⁵¹ En algunos casos citamos testimonios de profesores y profesoras para las dos posturas.

no trabajamos por género, trabajamos por sexo (...) Y empezar a trabajar mixto porque la idea es empezar a trabajar de esa manera, pero bueno, la escuela todavía sigue optando por esa opción y trabajamos por sexo, varones y mujeres por separado” (profesor 2). En la misma línea, otro docente, al ser consultado sobre qué trabaja con varones y qué con mujeres, plantea que trabaja lo mismo. Además, afirma que “a partir de 2do, 3er año [de la escuela secundaria], hay una cuestión física que es innegable en cuanto al desarrollo. Pero después... es una cuestión de rendimiento si se quiere, que no tendríamos por qué prestarle atención acá en el colegio” (profesor 3).

Nuevamente, a partir de este último testimonio, se puede ver cómo los cuerpos son pensados principalmente desde una perspectiva biológica y de la EF desde el rendimiento. Es decir, se piensa al cuerpo como un elemento físico que sufre cambios (crecimiento y desarrollo desde la terminología fisiológica) y se diferencia según el sexo de pertenencia.

En ese sentido, un profesor afirma: “Les enseñó lo mismo a chicas y chicos. En secundaria no hay diferencia. Les enseñó lo mismo, varía la forma de ejecución. Las chicas pueden tener menos fuerza, menos velocidad” (profesor 1). Asimismo, considera que “Entonces hay que ver, hay aspectos como la fuerza, la velocidad, aspectos motrices de los varones que no coinciden con el de las chicas por propio crecimiento y desarrollo” (profesor 1).

Por el lado de la segunda postura, un profesor al ser consultado sobre la posibilidad de hacer clases de EF con “chicos” y “chicas” juntas responde: “Es ridículo hacer clases mixtas. Puede ser mixto hasta segundo ciclo de primaria, hasta cuarto grado en algunos casos. Es ridículo. ¡No sé quién fue el cráneo que pensó que las clases de EF sean mixtas en Secundaria! Tiene que haber sido alguien que no haya estado en el patio. Mirá la velocidad con la que juegan estos chicos [se refiere a chicos de 5to año que están jugando al fútbol, algunos de los cuales miden como 1,80 m y –comenta el docente- juegan al rugby], ¿te parece que pueden jugar al hándbol con las chicas?” (profesor 4).

En el mismo sentido, aunque con algunos reparos van los siguientes dichos de un profesor citado en la postura anterior: “Vi que la reglamentación salió ahora, en diciembre del año pasado. En algunas edades podría llegar a ser, y de acuerdo a los objetivos y la política de la escuela. Si hay escuelas donde se trabaja lo deportivo, se trabaja específicamente lo deportivo

y lo que es llegar a torneos, mixtos no sirve. Si el objetivo es jugar por jugar, divertirse, pasarla bien y hacer algo más... no tan específico de alguna disciplina (como hay escuelas que tienen algo específico trabajando), no tengo drama” (profesor 1, el destacado me pertenece).

En esta última cita se hace evidente lo que explicábamos más arriba: cómo la forma de entender el deporte influye fuertemente en la manera de pensar la relación entre varones y mujeres. Así, si se piensa en un deporte en la escuela a semejanza del deporte del club, con el objetivo de ganar torneos, la posibilidad de trabajar juntos se dificulta. El primero de los docentes referenciados en esta segunda postura también indica cómo se modifica el deporte, incluso desde el nivel primario: “En primaria no le pasan la pelota a las nenas. Si ponés una regla que obligue a que se la pasen, modificás mucho el juego. El contraataque, por ejemplo, debe ser rápido. No podés estar en frente del arquero y pensar si se la pasaste o no a una nena. Lo que hace lo de las clases mixtas es nivelar hacia abajo” (profesor 4).

Además, surge la cuestión del riesgo que podría haber en relación al contacto físico entre “chicos” y “chicas” o, mejor dicho, desde los chicos hacia las chicas. Así, se produce el siguiente planteo de parte de un docente de la asignatura: “El tema también es que... ver cómo lo ven los chicos. Porque un alumno de 18 años que tiene que marcar en alguna disciplina, por ejemplo el hándbol, a una chica es... porque la puede tocar, porque puede ser complicado” (profesor 1). Este tipo de consideraciones coinciden con lo planteado por una docente (profesora 4⁵²) en una charla que tuve con ella al regresar en el micro desde el campo de deportes. A continuación transcribo las notas de campo: “a [nombre de la profesora] le pregunto qué piensa sobre la posibilidad de hacer clases con chicas y chicos juntos. Me dice que hacer clases mixtas debe ser un cambio que se continúe desde primaria, no puede hacerse de un día para el otro en secundaria. Desde el punto de vista legal (por si los alumnos tocan a las chicas) resulta algo muy difícil. Las diferencias entre varones y mujeres son más que nada biológicas y no sociales (dice que ha preguntado en primaria a toda la clase quiénes hacen deporte y la misma proporción de nenas y nenes contesta afirmativamente. Antes, los varones hacían más que las nenas)”.

⁵² Profesora en Educación Física egresada de la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña en el nivel primario del Lincoln.

Hace unos años, en el campo de la EF Argentina comenzaron a analizarse las clases en clave de género y se llegó a la conclusión de que, pese a tratarse de “clases mixtas”, la enseñanza impartida era igualmente sexista (Saraví, 1995; Scharagrodsky, 2004). Más tarde, se empezó a hablar de “coeducación”, como modelo más apropiado para pensar las clases de la asignatura. Así, en la actualidad, siguiendo a Lorena Berdula (2015: 273), “se observa que la clase mixta –el juntar por juntar- no promueve *per se* una pedagogía inclusiva y una didáctica crítica y reflexiva, donde las/os alumnas/os sean protagonistas de nuevas representaciones de los roles masculinos y femeninos en igualdad de géneros; mientras que otras ordenan y organizan los grupos dentro de la misma clase, reagrupando varones por un lado y mujeres por otro”. Entonces, se define a la coeducación como “una forma de educación que considera que los alumnos y alumnas tienen o han de tener los mismos derechos y oportunidades. Supone, entre otras cosas, no aceptar el modelo masculino como universal, tratar de corregir los estereotipos sexistas, proponer un currículo equilibrado dirigido a eliminar las desigualdades existentes, desarrollar todas las cualidades individuales independientes del género y actuar intencionalmente en contra de la discriminación sexual” (López Estévez, 2012: 3).

Vale aclarar, no obstante, que una serie de autores abogan por una EF diferenciada (Cerón, 1991; Castets, 2010). Es decir, que son partidarios de la separación entre varones y mujeres para las clases de la dicha asignatura. Esto lo hacen, especialmente, a partir de una justificación biológica. Así, se pueden leer consideraciones como la siguiente: “Los varones en clases de un sólo sexo se benefician porque el/la docente planifica actividades motivadoras considerando las características sexuales específicas. Por ejemplo con la presentación de juegos y actividades en los que se pueda sublimar los impulsos agresivos en algo constructivo. Además los niños necesitan desafíos, los juegos competitivos son motivantes para ellos” (Castets, 2010: 98).

En este contexto, no es algo menor que en la actualidad, existan escuelas –de gestión privada– que socializan a través de una educación diferenciada, o sea, colegios a los que concurren exclusivamente alumnos varones y escuelas a las que asisten solamente alumnas mujeres⁵³.

3.2.2. Las clases de los “chicos” y las clases de las “chicas”: socializando diferencialmente

Lo esencial del aprendizaje de la masculinidad y la femineidad tiende a inscribir la diferencia entre los sexos en los cuerpos (en particular, mediante la ropa), en forma de maneras de andar, hablar, comportarse, mirar, sentarse, etcétera. Y los ritos de institución no son más que el límite de todas las acciones explícitas mediante las cuales los grupos se esfuerzan en inculcar los límites sociales o, lo que viene a ser lo mismo, las clasificaciones sociales (la división masculino/femenino, por ejemplo), en naturalizarlas en forma de divisiones en los cuerpos (...) (Bourdieu, 1999: 187; en Galak, 2010).

Ciertos comportamientos corporales, gestos, actitudes, posiciones, desplazamientos, movimientos, usos corporales, aderezos, etc. se van cristalizando y hacen del campo de la educación física escolar un espacio de configuración y reconfiguración de sujetos con un género de un tipo determinado (Scharagrodsky, 2004: 61).

Es posible identificar una serie de similitudes y diferencias entre las clases de los chicos y las clases de las chicas. Esas semejanzas y divergencias se vinculan con diferentes cuestiones, como son el trato entre docentes y alumnos/as, el vínculo entre alumno- alumno y alumna- alumna, la duración de la clase, la intensidad de los ejercicios realizados, entre otras cosas.

Con respecto al trato entre el profesor y los alumnos varones, vemos que los docentes tensionan a favor de un “deber ser” con respecto a la apariencia y a las actitudes de los estudiantes varones transmitiendo cierta forma de ser “varón”. Por ejemplo, el primer día de clases un profesor al reencontrarse con sus alumnos de 5to año luego de las vacaciones, critica sus peinados y cortes de pelo, diciendo frases como “esto es de mina”, o “no podés

⁵³ De hecho existe, por ejemplo, la European Association Single-Sex Education (EASSE, asociación europea de educación diferenciada). Para el caso español, tiene como referente a María Calvo Charro, autora de una cantidad importante de obras al respecto.

tener ese peinado”. Asimismo, hacen hincapié en varias ocasiones en la forma en la que se deben practicar los deportes. Así, se hace referencia a la hombría que es necesario exhibir si se quiere triunfar: “muchachos pongan huevo, sino... A esto se juega duro” (profesor a alumnos de 6to año). Esa firmeza en el cuerpo estaría representando de alguna manera la fortaleza en el carácter: “¿es muy rudo el hándbol para usted?”, le pregunta un profesor a un alumno que se acaba de golpear y deja de jugar por unos segundos.

Los profesores, en algunas ocasiones en las que exigen mayor concentración o compromiso con lo que se está haciendo, utilizan el tema de la sexualidad de los estudiantes como medio, como se puede observar en el siguiente diálogo:

“Profesor: dejen de boludear, consíganse una novia

Alumno de 6to año: yo ya tengo novia.

Profesor: hay que madurar, entonces.”⁵⁴

Además, se da el caso de que los alumnos juegan a los golpes (con las manos) con los profesores, como cuando en ocasión del cumpleaños de uno de ellos, los alumnos de 6to le cantan el feliz cumpleaños y le hacen la “malteada”⁵⁵. Éste reacciona de buena manera, le causa gracia, aunque luego comenta que algunos le habían pegado un poco fuerte (no obstante, sonrío, lo que infiero -a partir del contexto- que lo hace en el sentido de expresar que son las reglas del juego). En el mismo sentido, ha habido juego de manos entre un profesor y algunos alumnos en ocasiones en las que los estudiantes hacían referencia a la belleza de la hija de este, en una clara actitud provocativa.

Retomamos los mencionados pasajes de las clases observadas con la intención de mostrar que la socialización que los profesores contribuyen a configurar en el marco de las clases de EF para “chicos” incluye el fomento de ciertos valores que históricamente han sido asociados a las características “naturales” de los hombres. Nos referimos a cualidades como el coraje,

⁵⁴ Volveremos sobre esta referencia a la heterosexualidad.

⁵⁵ Nos referimos a golpearle la espalda a la persona que cumple años, diciendo por cada golpe una letra del abecedario de principio a fin.

la fuerza, el espíritu de lucha o el mandato de “hacerse a los golpes” (como se dice en la jerga popular).

En el contexto de este ambiente escolar en el que se consideran, e incluso fomentan, ciertas cualidades adjudicadas históricamente al género masculino, los alumnos intentan transferir ciertos usos del cuerpo permitidos socialmente a los hombres por fuera de la escuela al interior de la misma. Se da el caso, por ejemplo, de alumnos piden sacarse la remera en un día de calor, práctica que no es permitida por los docentes.

Por el lado de las clases de las chicas, las profesoras intervienen fomentando en las alumnas la realización de ejercicio de una forma más intensa que la que tienden a manifestar. Así, nos encontramos con frases como “a moverse, no tengo que ver a nadie quieta” (profesora a sus alumnas de 1° año), o “Vamos, hay algunas que son medio fiacas, ¡vamos!” (Otra profesora a sus alumnas de 1° año). El único profesor que da clase a las chicas destaca una presunta torpeza o falta de coordinación al plantearme, durante la práctica del atletismo, que “le ponen ganas, pero son duras” (profesor 4).

Las docentes, además, intentan aumentar el tiempo de práctica durante la clase, como cuando indican que al llegar al campo de deportes se tomen unos 5 minutos para cambiarse, en vez de 15. En la misma línea van los pedidos de cuidarse con las inasistencias o evitar salir de la clase por cuestiones injustificadas: “Ya somos grandes. Podemos hacer ejercicio incluso estando indispuestas. Se indisponen una vez al mes, ja, ja” (profesora 3, a alumnas de 4to año).

Efectivamente, se ve que las clases de las chicas tienen más interrupciones, ya sea para tomar agua, estar un rato a la sombra o descansar, que las que presentan las clases de los chicos. También se da que, pese a que los transportes escolares llegan y salen del campo de deportes a la misma vez, las clases de los varones son unos minutos más extensas. O sea, son más largas por empezar unos minutos antes y/o terminar unos minutos después. Además, las clases de los chicos constan de más actividades realizadas a una intensidad mayor.

Asimismo, el espacio ocupado por los varones muchas veces es mayor al utilizado por las chicas, una cuestión simbólica que nos lleva a preguntar si la diferencia se traduce en desigualdad. Esta situación es clara cuando los varones juegan al fútbol (cuestión que se

abordará en el siguiente apartado) y utilizan varias canchas. Como plantea Teresa Del Valle (1995: 1), “el estudio de la asignación y significación del espacio y del tiempo puede ayudar (...) a entender procesos de jerarquización sexual que están anclados en esencialismos biológicos”. La autora entiende al espacio en referencia a un área físicamente delimitable ya sea por las actividades que se llevan a cabo, la gente que lo ocupa, los elementos que lo contienen o los contenidos simbólicos que se les atribuyen. Podría hablarse, en este punto, de una dominación masculina, que –como decíamos más arriba- se justifica desde un punto de vista biológico: los varones son esencialmente más fuertes e inquietos que las mujeres. Así, desde una posible lectura de los planteos de Bourdieu, “la dominación masculina se basa en la violencia simbólica sobre los cuerpos socializados. Es decir, la dominación que se produce por lo biológico, se reproduce por un orden social y corporal, y produce y reproduce, a su vez, prácticas” (Galak, 2010: 74). Entonces, dicha supremacía tiende a naturalizarse: no se ha visto en el trabajo de campo que alguien se cuestionara el porqué de la utilización de un mayor espacio por parte de los varones, ni de la ausencia de un momento recreativo para el caso de las mujeres (como sí ocurría con los varones y el fútbol, como se verá más adelante). Esto estaría marcando una clara diferencia entre los “chicos” y las “chicas”, diferencia más cercana a la desigualdad.

De esta forma, “la naturalización de la dominación masculina obedece a una arbitraria división de las cosas y de las actividades (sexuales o no) de acuerdo con la oposición entre masculino y femenino, dicotomía que registra las diferencias como si fueran objetivas y naturales. Así, la diferencia biológica entre los sexos –especialmente la distinción anatómica de los órganos sexuales– aparece como la justificación natural de la diferencia socialmente establecida entre los sexos. Es decir, esta diferenciación relacionada, entre género y sexo, entre diferencia biológica y diferencia social, produce prácticas que se tornan objetivas, innegables, incuestionables, verdaderas” (Galak, 2010: 75). O sea, como adelantábamos en un apartado precedente, la misma dicotomía masculino/femenino, varón/mujer, macho/hembra, incluso sexo/género, es lo que se presenta como algo dado. En relación a la división de los grupos, entendemos que se trata de una diferenciación: “El trabajo de transformación de los cuerpos (...) produce unos hábitos sistemáticamente diferenciados y diferenciadores. La masculinización del cuerpo masculino y la feminización del cuerpo femenino, tareas inmensas y en cierto sentido interminables que, sin duda actualmente más

que nunca, exigen casi siempre un tiempo considerable de tiempo y de esfuerzos, determinan una somatización de la relación de dominación, de ese modo naturalizada” (Bourdieu, 2003: 74 y 75).

Llegados a este punto, resuenan las palabras de Barbero González, quien estima que la EF emergió y fue inventada con el fin de ser un agente activo en la difusión de la cultura física-corporal-somática que sus padres fundadores, representantes de las clases dirigentes, consideraron apropiada no tanto para ellos sino para los demás. Así, “como agente socializador, la función principal de la educación física es reproducir la parte que le corresponde del orden social existente, con sus desigualdades e injusticias. Sin embargo, no podemos obviar el hecho de que el profesorado y el conjunto de profesionales del campo en sus distintos ámbitos son sujetos activos, con capacidad reflexiva y crítica, que toman a menudo decisiones y que gozan de una relativa y variable autonomía” (Barbero González, 1998: 25 y 26). Es decir, la EF en tanto agente socializador reproduciría el orden social existente, incluyendo éste desigualdades relacionadas con los recursos con los que cuentan ciertos sectores sociales y con el lugar diferenciado para hombres y mujeres.

Con respecto a la relación entre los alumnos y alumnas entre sí (al interior de cada grupo), vemos que las diferencias se dan especialmente en el uso del cuerpo y del lenguaje. Así, encontramos que las chicas hablan entre sí de forma menos ruidosa que los chicos y que, a diferencia de éstos, se abrazan en algunas ocasiones. Los varones juegan de mano frecuentemente, a veces de forma marcadamente violenta. Se observa en una ocasión, incluso, que luego de una discusión se golpearan en serio, y que en otra un alumno invitara a su compañero a pelear. Fue común en el caso de los varones que el lenguaje utilizado, incluido el corporal, tuviera muchas veces alusiones a cuestiones sexuales, ya sea en tono de broma o para reprobar algo dicho por un compañero. Un ejemplo del primer caso es el de un alumno de 5to año que, en una clase en el aula, simula que se masturba poniéndose la mano dentro del pantalón y sacando un dedo por la bragueta. Un ejemplo del segundo caso es el de un alumno de 6to año que durante un partido de vóley le pide al otro que por favor haga que su saque vaya dentro de la cancha, a lo que su compañero responde “chupámela, saco mejor que vos”. Podría pensarse que este uso del cuerpo y el lenguaje por parte de los alumnos,

diferente al de las alumnas, es habilitado, permitido, por los docentes (en el sentido de hacer referencias a la sexualidad, como se vio anteriormente).

Entendemos que las cuestiones anteriormente desarrolladas contribuyen a la reproducción de estereotipos masculinos y femeninos a través de la enseñanza de la EF, generando en los sujetos unas representaciones acerca de su rol que contribuye a reproducir la estructura de distribución desigual del capital cultural, económico y político del grupo en el que viven. Dichas representaciones son constitutivas de la identidad individual y social, y si no son elaboradas conscientemente, desarrollan una forma de conciencia ingenua con respecto a la trama de relaciones en las que participan (Gómez, 2002). Así, los varones y las mujeres, al interactuar entre sí y con el profesorado, van aprendiendo a ser alumnos y alumnas mediante las rutinas que gobiernan la vida académica cotidiana. Dicha socialización tiene lugar sobre la base de una construcción y reelaboración activas de significados; sin ser conscientes de ello, la mayoría de las veces seleccionan informaciones que les permitan construir esta representación, acomodando su conducta. De esta manera, se observa la existencia de significados compartidos, de una intersubjetividad común (Torres, 2005). “Estas asunciones e interpretaciones tácitas comunes son las que guían y regulan los cánones, rutinas y los comportamientos de estudiantes y profesorado, llegando a ser normativas en lo que respecta a la orientación de sus conductas (Mercer, N. y Edwards, D. 1981)” (Torres, 2005: 152). Nos referimos, en definitiva, a lo que Jackson (1991) denominó currículum oculto. O sea, los aprendizajes implícitos que se producen en las escuelas, no declarados en los documentos curriculares o currículum explícito.

De este modo, desde la institución educativa a través del fomento de ciertos valores diferenciados se transmite una estética escolar para varones y otra para mujeres. Referimos, siguiendo a Pablo Pineau (2013:1), a “un sistema de operaciones que convierte el mundo sensorial de los sujetos en determinadas sensibilidades mediante la sanción de juicios de valor. Desarrolla, en consecuencia, un vocabulario de categorías específicas (bello/feo, agradable/desagradable, etcétera) de clasificación sobre las sensaciones”. Entonces, en tanto fábrica de lo sensible, la estética genera sensibilidades que producen un conjunto de emociones que son parte, a su vez, de los modos con los cuales los sujetos “habitan” y “conocen” el mundo, en este caso, de manera binaria. Así, moldea sus subjetividades y

promueve en ellas sentimientos de afinidad y rechazo hacia ciertas formas y actos que garantizan los funcionamientos deseados. Es decir, entendemos que a partir de la separación de los grupos para las clases de EF se transmiten ciertas cosmovisiones para mujeres y ciertas cosmovisiones para varones, vinculadas a lo considerado correcto/incorrecto, agradable/desagradable, etc. En este sentido, en el capítulo 1 al referir a los uniformes escolares consideramos que se utilizan como estrategia de distinción frente a otras instituciones educativas y que contribuyen al proceso de generización. Asimismo, planteamos que se trata de un proceso binario (solo hay dos opciones opuestas), que excluye otras identidades sexuales posibles. De este modo, “los colores, vestuarios, disposiciones, gestos y posiciones de género resumibles en el «buen gusto» y el «sentido común» escolares no son casuales, ingenuos ni universales, sino que responden a una campaña histórica de producción estética: esas marcas son premiadas o sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo con su grado de adaptación a los modelos impuestos por la institución educativa” (ídem)

3.2.3. Las clases de fútbol recreativo como momento de exaltación de las masculinidades

“Así como no se nace mujer sino que se llega a serlo, tal cual lo atestigua Simón de Beauvoir, se podría afirmar que tampoco se nace varón sino que se llega a serlo” (Scharagrodsky, 2006: 171).

Los varones a lo largo de su vida son moldeados a través de prácticas que enseñan cómo deben comportarse para ser considerados como verdaderos integrantes de dicha categoría. Esos comportamientos incluyen cómo moverse, vestirse, hablar, qué sentimientos expresar, entre otras cosas. Los significados sobre cómo ser hombres provienen de ámbitos como medios de comunicación, discursos científicos, religiosos, artísticos, y legales, determinando lo normal y lo anormal. No obstante, la identidad masculina corresponde a un plural no homogéneo de identidades masculinas (Martín Cabello y García Manso, 2011:84). Entre los elementos que influyen en esa pluralidad de masculinidades se destacan la clase social, la etnia, la religión, la nacionalidad, y el lugar de residencia, entre otros (Seffner, 2006).

En este contexto, en la sociedad argentina actual, el fútbol ocupa un lugar más que considerable en la construcción de masculinidades. De hecho, Eduardo Archetti (2008: 2), afirma que “en la Argentina, el fútbol es no solo una arena eminentemente masculina sino que está también asociado históricamente a la construcción de una identidad nacional (...)”. “El fútbol ha sido considerado como una cosa de hombres (Llopis-Goig, 2010), un escenario social varonil, de poder y violencia masculina, donde saltan al campo los rasgos más característicos de los arquetipos clásicos de la masculinidad hegemónica. Este [es un] escenario de socialización y educación donde los varones que participan –futbolistas, entrenadores, espectadores, aficionados y medios de comunicación–, comparten una experiencia común que les permite afianzar su identidad masculina o conformar nuevas identidades” (Martín Cabello y García Manso, 2011: 87).

Así, analizando los datos del trabajo de campo, es posible afirmar que en las clases de fútbol recreativo se genera un clima distinto al de las demás clases, llevándose a cabo una exaltación, una exacerbación, de las masculinidades de los alumnos. Dichos momentos están dados por la presencia de un conjunto de rituales (entendidos como una serie de acciones que tienen un valor simbólico y se vinculan con las tradiciones) como la utilización de botines y las charlas previas al traslado al campo de deportes (que incluyen desafíos a profesores y posibles conformaciones de equipos). Entonces, se trata de una instancia que rompe con la cotidianeidad escolar, en la que se les permite exhibir a los varones comportamientos que en los demás espacios y tiempos escolares están explícitamente prohibidos, e incluso son considerados faltas graves que acarrearían sanciones disciplinarias. Nos referimos a acciones como insultar, realizar gestos obscenos, y escupir.

De esta forma, son innumerables las ocasiones en las que durante el partido los alumnos, generalmente a partir de situaciones de juego desfavorables o que consideran que pueden desembocar en situaciones desfavorables, utilizan lenguaje un tanto ofensivo o agresivo para comunicarse entre sí. Es decir, los alumnos estarían exhibiendo un comportamiento vinculado a la agresividad, en tanto característica atribuida históricamente al género masculino. Intervenciones como las siguientes, por parte de los alumnos, darían cuenta de esto:

- “Para el otro lado, ¡¡¡la concha de la lora!!!!” (Alumno de 4to año a otro del mismo grupo)

- “¡¡¡Sos pelotudo, sos pelotudo!!!” (Alumno de 4to año a otro del mismo grupo que cumple el rol de arquero y recibe un gol).

En este contexto, en muchas ocasiones, la ofensa se centra en indicarle al compañero que su condición de hombre está disminuida, refiriendo a una posible orientación sexual no heterosexual: “¡Jugá al fútbol, maricón!” (Alumno de 4to año a otro del mismo grupo). Siguiendo a Devís Devís, Fuentes Miguel y Sparkes (2006: 82), como planteamos en la introducción, “en el ámbito de la EF, algunos estudios han identificado el (hetero)sexismo y la homofobia en las clases, es decir, la ideología que considera a la heterosexualidad como la forma normal de todas las relaciones sexuales y sociales, y la ideología ligada al miedo irracional o a la intolerancia a la homosexualidad”. Es decir, se piensa a la heterosexualidad ligada fuertemente a la masculinidad, siendo la única posibilidad “normal” de ser varón.

En este mismo sentido, se da el caso de un docente que al referirse a un alumno de 6to año afirma “[nombre del alumno varón] es muy putito” (luego aclara que lo dice en el sentido de que se queja mucho del arbitraje en los partidos de fútbol), lo que demuestra el papel protagónico ejercido por los profesores a la hora de reproducir sentidos. Esta alusión por parte del docente, sumada a la del otro profesor que les indicaba a los alumnos que se consiguieran una novia, nos permite pensar que se fomenta o transmite una heteronormatividad (que interpretamos como suave). De este modo, encontramos que estas alusiones son más numerosas en alumnos que en profesores.

Además, la agresión verbal se produce haciendo alusión a la existencia de una condición similar a la femenina: “¡Dedicate a jugar a otra cosa, a jugar con las Barbies!” (Alumno de 2do año a otro del mismo grupo). Como plantea Scharagrodsky, (2004) las mujeres suelen usarse como refuerzo de lo negativo o de lo ridículo, tanto en la interacción entre los alumnos como en la interacción docente-alumnos. Aquí vemos cómo la masculinidad es definida por oposición a la feminidad: ser varón significa no ser mujer (Scharagrodsky, 2007b). De esta forma, la etiqueta amenazante es la de “nena”, lo que provoca el autocontrol para evitar comportamientos asociados con tal nombre. Caso contrario, se entiende como una debilidad femenina y/o como una falta o una negación de su masculinidad por parte de sus iguales (Clarke, 2002; Flintoff, 1994; en Devís Devís, Fuentes Miguel y Sparkes, 2006: 82).

En algunos casos, incluso, se llega a amenazar al compañero con golpearlo: “si no lo hacés [el gol], te cago a palos” (alumno de 2do año a un compañero del mismo grupo que está por patear al arco). Aquí se ve con claridad la presencia de algunos valores vinculados históricamente con cierto tipo de masculinidad, como son la fuerza, el coraje, la valentía y espíritu de lucha (Gómez, 2002; Scharagrodsky, 2006). En el mismo sentido van dichos como el siguiente “¡no tenés huevo!” (Alumno de 2do año a un compañero), frase que aludiría a la falta de coraje en un hombre.

Esta cuestión que intentamos explicar ha sido objeto de distintas investigaciones en distintos países. Así, como señalan Devís Devís, Fuentes Miguel y Sparkes (2006: 81) una serie de investigaciones australianas indican que “ciertos deportes practicados en la escuela, como pueden ser el fútbol y el rugby, funcionan como epítomes [resúmenes o representaciones] de la masculinidad hegemónica. Renold (1997) señaló que los niños de primaria que no muestran una masculinidad hegemónica en los recreos, renegocian su identidad de género con una exclusión y con una subordinación de atributos considerados como femeninos. Dos niños que se mantuvieron apartados del discurso dominante del fútbol, fueron objeto de abusos y de degradaciones por parte de sus compañeros. En un equipo de rugby de una escuela australiana de elite, Light y Kirk (2000) mostraron cómo se adaptan los participantes a la masculinidad hegemónica, para mantener los ideales de dominio, de competitividad, de rudeza y de autocontrol”. Asimismo, la investigación ya referida de Juan Branz (2015), para el caso argentino, da cuenta de que en deportes como el rugby, fuerza, vigor y potencia, son necesariamente puestos en acto por los hombres practicantes, pero esas cualidades son revestidas de una moralidad vinculada a la templanza y la racionalidad.

Como adelantábamos, los mismos docentes contribuyen al mantenimiento de este clima utilizando prácticamente el mismo lenguaje que los alumnos, que interpretamos vinculado a la agresividad en tanto cualidad atribuida históricamente en mayor medida a los hombres. Así, un alumno le pega un pelotazo sin querer al profesor y este le contesta “¡Sos un muerto!”. Además, en algunos casos los docentes participan del partido como jugadores, incorporándose a este corte en la cotidianeidad escolar desde un rol distinto al desempeñado las demás clases.

Entonces, se percibe en las clases de los varones donde no se juega al fútbol el interés que demuestran los estudiantes por este deporte. Así, es común que aprovechen, durante la práctica de otros deportes, cada ocasión para jugar el balón con los pies o la cabeza, generando en varias ocasiones enojo en los docentes: “Primero y principal, la pelota no se patea. No cansen: ¡no se patea, no se patea, no se patea!” (profesor a alumnos de 6to año en una clase donde se practica vóley) o “¡Con la cabeza no, Sebastián! ¿Cuál es la parte que no entendés vos?” (ídem). Se da el caso, incluso, de que los alumnos, durante la clase de sóftbol, hacen “jueguitos”⁵⁶ con una especie de piña de un árbol del campo de deportes.

Como ya mencionamos, las masculinidades están fuertemente condicionadas por otras dimensiones de la subjetividad humana: la clase social, la etnia, la edad, la orientación sexual, la religión, la cultura, la época, la identidad profesional, el estatus socioeconómico, etc. Como indica Susan Bordo, el género forma solo un eje de una construcción compleja, heterogénea, que se interpenetra constantemente, en modos históricamente específicos, con otros múltiples ejes de identidad (Scharagrodsky, 2015: 246). Entonces, lo que hemos hecho en este apartado fue pensar elementos relativos a la cuestión de las masculinidades en varones de entre 12 y 18 años de edad, pertenecientes presumiblemente a sectores medios de una ciudad de la provincia de Buenos Aires, en la actualidad.

Para cerrar, vale llamar la atención sobre dos cuestiones que estimamos importantes:

1) el hecho de que no existe en las clases de las alumnas una actividad recreativa similar al fútbol de las clases de los varones. Es decir, en las clases de las chicas no se produce un corte sobre actividades educativas o serias, ni tampoco es algo solicitado por ellas. Esto, nuevamente, remite a la idea de que la diferencia entre los alumnos y las alumnas se traduce en desigualdad, o dominación, naturalizada.

2) el hecho de que se genere un espacio para la práctica recreativa de un deporte (en este caso el fútbol) marcaría cierta contradicción con nuestra apreciación de que el deporte que se toma especialmente como referencia es el de rendimiento. No obstante, entendemos que las prácticas sociales no están exentas de ambigüedades, contradicciones.

⁵⁶ “Hacer jueguitos” refiere a mantener el elemento en el aire a partir de golpearlo con las partes del cuerpo permitidas para esa acción en fútbol.

4. Reflexiones finales

En el capítulo 1 entendíamos que en el nivel secundario de la institución en cuestión, a la hora de materializar la enseñanza de la EF los actores retomaban una cantidad importante de elementos presentes en el Diseño Curricular de EF para la escuela secundaria, incluyendo en las Planificaciones anuales distintas corrientes teóricas, lo que generaba una importante heterogeneidad desde el punto de vista de la adscripción conceptual. No obstante, consideramos también que no se trataba de una mera reproducción, sino que percibíamos una resignificación que implicaba reservar un lugar más importante a los deportes en la propuesta formativa.

En ese contexto, a lo largo del capítulo 2 identificamos y desarrollamos, a partir de las oralidades y las prácticas de enseñanza de los profesores de esta disciplina escolar, una serie de sentidos -que se repetían una cantidad importante de ocasiones- enmarcados en el proceso de socialización. Así, la asignatura se pensaba en tanto fomento de la práctica deportiva por fuera de la institución; se aludía a la idea de disfrute o diversión por parte de los alumnos al participar en distintos deportes; se la consideraba útil en tanto permitía, por ejemplo, que los alumnos no pasaran papelones al practicar deportes por fuera de la escuela; y se la estimaba como una instancia esencialmente “práctica”, ya que los deportes debían aprenderse y vivenciarse con el cuerpo, más allá de las referencias “teóricas” que podrían hacerse. Es decir, el deporte atravesaba dichos sentidos.

Entonces, en el presente capítulo, siguiendo un recorrido que estimamos lógico, llegaba la hora de abordar directamente esta práctica deportiva, indagando especialmente cuál es el deporte que se tiene como referencia y de qué modo esta cuestión influye en el tratamiento de los cuerpos de los alumnos y las alumnas, que aprenden y se socializan a través de la EF en grupos diferentes.

Hecha esta recapitulación, es posible pasar en limpio una serie de cuestiones.

Así, la asignatura EF en el nivel secundario del Colegio Lincoln se caracteriza por la posesión de una matriz deportivista. La materia se piensa, de manera casi exclusiva, a partir del abordaje de una serie de deportes, lo que se evidencia en las oralidades de los profesores de

la materia, en las actividades propuestas por los docentes en las clases, en la bibliografía ofrecida a los alumnos, y en la consiguiente forma de evaluación adoptada.

El deporte que se considera, es el de un tipo en particular: el del rendimiento. La lógica de esa clase de práctica se transpola a la institución educativa. Ese modo de pensar la EF acarrea dos cuestiones principales, íntimamente vinculadas. En primer lugar, genera la separación de los alumnos, conformando grupos de “chicas” y grupos de “chicos”, en concordancia con lo enunciado por los reglamentos de la gran mayoría de los deportes federados. Es decir, se lleva a cabo una socialización en las que los/as chicos/as comparten espacios y momentos exclusivamente con otros alumnos que tienen su misma condición. En segundo lugar, considera al cuerpo como algo esencialmente biológico, la suma de huesos, articulaciones y músculos. En ello se ve, por ejemplo, en las referencias a la EF que hace la institución a través de su página web, al referir al proceso deportivo en relación al crecimiento y la maduración física.

De este modo, las diferencias entre los alumnos y las alumnas se piensan a partir de las cualidades orgánicas, por lo que se escuchan voces de docentes que destacan cuestiones como que los chicos son más altos, más fuertes, más veloces, más inquietos, o se hace hincapié en que las chicas son menos hábiles o más torpes. Aquí lo que se produce es una universalización de los hombres y de las mujeres, y una desigualdad o dominación a partir de lo biológico. Se piensa a las mujeres a partir de la comparación con los hombres, y desde la falta. Además, se transmite y pone en práctica una concepción binaria de los y las estudiantes (son varones o son mujeres), no considerando otras identidades posibles.

No obstante, la separación de los alumnos y las alumnas para las clases de EF en el colegio Lincoln trasciende lo meramente biológico, transmitiendo determinada forma correcta de ser hombre y mujer (cómo moverse o hablar, qué sentimientos transmitir, cómo relacionarse con otros sujetos). Es decir, a partir de la mencionada separación, se contribuye a la formación de determinadas masculinidades y feminidades. Éstas están atravesadas por distintas cuestiones vinculadas a los sujetos, entre las que se destacan la religión, la cultura, la edad, la orientación sexual, y para el caso que nos interesa, el presunto sector social de pertenencia.

Como mencionamos en el capítulo 2, nos centramos en los sentidos y prácticas de los profesores, abordando a los alumnos y las alumnas solamente en su condición de interlocutores de los docentes. En este sentido, sucede lo mismo al considerar la transmisión o el fomento de ciertas masculinidades y feminidades en el marco de las clases de EF. Es decir, no hemos analizado los modos en los que los y las estudiantes negocian, fugan, resisten, subvierten, ciertos mandatos, roles, funciones, modos de poner el cuerpo.

Entonces, a partir de una serie de intervenciones de los profesores de EF, especialmente las que refieren por ejemplo a que los varones deben practicar deportes como el hándbol poniendo huevo y jugando duro (comentario que realiza un docente a alumnos de 6to año) o comentarios irónicos como “¿es muy rudo el hándbol para usted?” (interrogante que realiza un docente a alumno de 4to año que acaba de golpearse) dan cuenta de una cuestión que resulta crucial para nuestro análisis. Nos referimos a entender a las clases de EF como un espacio de socialización, que resulta una instancia central para el desarrollo de las interacciones en torno a las cuales se producen y reproducen sentidos y moralidades asociadas a la práctica de los deportes⁵⁷.

⁵⁷ Esta idea es retomada de Julia Hang (2009), aunque la autora refiere a la idea sociabilidad para el caso de la práctica de la natación máster en un club de la Ciudad de La Plata al que asisten sectores medios.

Conclusiones.

Educación Física y escuela secundaria: entre las determinaciones disciplinares de profesores, lo específico de la propuesta de la asignatura en la institución y las trayectorias docentes.

Luego de haber transitado por los tres capítulos construidos, ¿Es posible relacionar las particularidades de la institución, la forma en la que se piensa y enseña la EF, y el hecho de que la institución aspire a recibir alumnos de familias de sectores medios a medios-altos? En lo que sigue, intentaremos dar respuesta a este interrogante retomando las distintas discusiones realizadas a lo largo de la tesis.

Abordar la vida cotidiana escolar, el día a día de una institución educativa, implica aproximarse a la misma para comprender distintos elementos estructurantes de su funcionamiento, de lo que está siendo. Entre dichos elementos se destacan el uso del tiempo y del espacio, los recursos de distinto tipo con los que se cuenta, la clase de alumno que recibe la escuela, la oferta curricular, la manera de entender la disciplina y las sanciones, entre otras cosas. Así, descifrar elementos vinculados a su cultura institucional requiere considerar sus rasgos de identidad y las señas particulares que les son propios.

De este modo, en relación a cuestiones relativas a la cultura institucional, vimos que presenta muchos elementos que coinciden con lo que Del Cueto, al analizar las estrategias educativas de sectores medios, llama estilo vincular. Es decir, se trata de una escuela pequeña (desde lo edilicio y desde la matrícula), con un ambiente familiar, y que sin descuidar lo académico prioriza la relación entre las personas y la transmisión de valores. Nos encontramos ante una escuela que, desde la perspectiva de su Director, estaría tapando los baches de la oferta estatal a la que entiende como deficitaria.

Así, partimos de la idea de que lo que ocurre en el campo de deportes de la escuela (el nivel de la situación de enseñanza) depende de las decisiones en relación al currículum que fueron tomadas en distintos niveles superiores, como el institucional, y el de la macropolítica y la administración del sistema educativo. No hablamos de una determinación directa, sino que entendemos que cada nivel resignifica lo que fue realizado desde el nivel anterior. Entonces, las prácticas de los profesores de EF serán el resultado, principalmente, de la confluencia de

tres instancias: las determinaciones disciplinares de esos docentes por el hecho de pertenecer al campo (cosmovisiones y discusiones que se presentan en este área de conocimiento), las trayectorias docentes (se trata de una cuestión particular que incluye las herramientas con las que cuentan por su formación específica, las experiencias adquiridas en distintos contextos, entre otras cosas), y lo que la asignatura se propone en el marco de la propuesta institucional. De este modo, incluimos elementos que remiten a la disciplina Educación Física (donde también podemos incluir al Diseño Curricular), cuestiones relativas a los diferentes recorridos personales y profesionales de los docentes (diverso, como se plasma en el anexo) y a la idiosincrasia de la institución escolar que nos compete. Por ello, lo que esta disciplina escolar está siendo en el nivel secundario del colegio Lincoln va a remitir por momentos, en distintos grados, a esas instancias, aunque no siempre va a ser posible una clara delimitación.

En este contexto fue que nos centramos en las prácticas y sentidos en torno a la enseñanza de la asignatura EF, pensando en cómo se inscribe esta disciplina en el proceso de socialización de los alumnos, encontrando que es pensada –en concordancia con las intenciones institucionales- como aportando en la transmisión de valores, el buen trato entre las personas y la formación de buenas personas. Asimismo, se la piensa como una instancia útil para los alumnos, al igual que sucede con el Inglés y la Tecnología, los dos pilares de la institución, espacios curriculares que, a partir de la principal bibliografía sobre enseñanza en sectores acomodados, son especialmente valoradas por las clases favorecidas en tanto elementos de distinción o capital simbólico.

Entre los elementos que la institución toma del Diseño Curricular a la hora de realizar las Planificaciones anuales de la materia, se encuentran conceptos pertenecientes a distintas escuelas o corrientes teóricas de la EF, reservando un lugar protagónico a los que remiten a una EF deportiva, por lo que el deporte ocupa un sitio central. De este modo, este atraviesa distintos sentidos en torno a la asignatura, estructurando su práctica. Aquí, entendemos que las disciplinas escogidas (hándbol, vóley, sóftbol, atletismo, fútbol) son las consideradas tradicionales para las escuelas secundarias de la zona. El caso de la natación podría aportar cierta diferenciación en la oferta, pero no fue una práctica que hayamos podido observar a lo largo del trabajo de campo. Asimismo, las excelentes condiciones edilicias y materiales con

las que cuenta el colegio para la enseñanza de la materia también pueden estimarse como una cuestión propia de ciertos tipos de instituciones educativas.

Como el deporte que especialmente se toma como referencia es el de rendimiento, su práctica conlleva la socialización a través de la separación para las clases de chicos y chicas, a partir especialmente de razones biológicas, transmitiendo, fomentando, cierta manera de ser varón o mujer. Sin embargo, los alumnos practican fútbol (que entendemos como momento de exaltación de las masculinidades) en tanto instancia recreativa. Por ello, afirmamos que el deporte que se toma *principalmente* como referencia es el de rendimiento, no queriendo decir que sea el único que se tiene en cuenta.

Además, y pensando en un nuevo elemento particular de la propuesta, podría pensarse que el deporte en la institución escolar en cuestión contribuye a la transmisión de ciertos valores propios del capitalismo. No es un dato menor que el nombre del colegio sea el de Lincoln que, para muchos, es el padre del capitalismo serio y responsable que convirtió a Estados Unidos en superpotencia mundial, y que esta escuela lo defina como el “adalid de la libertad y de las instituciones republicanas” (Acuerdo Institucional de Convivencia). Así, el deporte es solidario con una serie de elementos propios del capitalismo industrial, como la doctrina del éxito y de la eficiencia, la necesidad de especialización, y la búsqueda del récord (Hernández y Carballo, 2002-2003). Como plantea Valter Bracht (1996), el niño que practica deportes respeta las reglas del juego... capitalista (aunque aclara que desde la intervención docente también puede transformarse en un espacio de lucha de clases, cuestión que no se identifica en el caso analizado). Así, podría pensarse que el deporte excluye a determinado grupo (los menos hábiles), tal como sucede en el sistema capitalista. Algo similar sucedería en la institución escolar, donde en el contexto de un mercado educativo (y con una proceso de elección de doble vía) son excluidos (al no ser admitidos) los que no encajan con el perfil institucional y/o no pueden pagar la cuota, existiendo becas solamente para los “internos” y para los que realmente se la ganan. Esta apreciación está en concordancia con la idea de deporte de rendimiento que, como vimos, excluye de ciertas competencias interescolares a los menos hábiles.

En el último capítulo de la tesis, siguiendo a Bracht y Caparróz (2009: 67 y 68), decíamos que podría pensarse que el deporte y la escuela en líneas generales presentan dos lógicas que

se contraponen o tensionan entre sí. Sin embargo, en este caso concreto por lo planteado en el párrafo precedente, no sucedería, ya que en el marco de una EF deportivizada las lógicas que circulan y se ponen en juego tienen que ver justamente con ser incluido/ser excluido, pertenecer/no pertenecer, como sucede en el deporte que es tomado especialmente como referencia, en concordancia con lo acontecido en este colegio.

Entonces, pensar en la socialización, a partir del concepto de vida cotidiana escolar, permite conjugar, asociar, englobar, los sentidos y prácticas circulantes en torno a la enseñanza de la EF en el nivel secundario del colegio en cuestión. Es decir, se transmiten valores a través de esos sentidos y esas prácticas, ocupando los profesores un lugar importante en esa transmisión ya que, pese a no tratarse de un grupo homogéneo, aprueban, fomentan, estimulan, permiten, ciertos valores y cosmovisiones, y prohíben, desalientan, reprueban, otros valores y formas de entender la realidad. De este modo, la socialización que los docentes de la asignatura contribuyen a generar en el marco de la EF, en el contexto institucional, implica posibilitar ciertas situaciones, ciertas interacciones entre los estudiantes, no permitiendo ciertas otras. Por ello, desde nuestra perspectiva, los profesores son pensados como creadores de situaciones.

Así, los valores aludidos son los que transmite la escuela y los que compartirían las familias de los alumnos pertenecientes –al menos desde la visión de los directivos- a los sectores medios a medios-altos de la sociedad, por lo que sería posible hablar de ciertos valores de clase. Entonces, entendemos esa dinámica como un esfuerzo de las instituciones y las familias destinado a reproducir una posición social a partir de una diferencia que se practica en términos morales, en la línea de lo que plantea Fuentes (2015).

También estimamos importante decir que la socialización que fomenta la institución, entre otras cosas a partir de la enseñanza de una EF que tiene al deporte como protagonista, se caracteriza por la transmisión de valores en un ambiente familiar relativamente homogéneo, donde se excluirían a los alumnos de sectores sociales no acomodados. Así, se lleva a cabo un proceso de producción y legitimación de la desigualdad.

Finalmente, queremos indicar que al realizar esta tesis han surgido una serie de interrogantes que no pudieron ser saldados, ya que hubiese implicado realizar otra cantidad importante de

tareas. De este modo, los enunciados a continuación, quedando pendientes para futuras investigaciones:

-¿En qué otros lugares se socializan los alumnos? ¿Los sentidos y prácticas que circulan en esos espacios son complementarios o coincidentes con los que circulan en el colegio o, en su defecto, se contraponen? Aquí nos interesan especialmente los lugares o instituciones que incluyen al cuerpo y al movimiento como centrales, como son los clubes, los gimnasios, los espacios públicos donde se ponen en juego prácticas corporales, entre otros.

-¿De qué modo las familias de los alumnos del nivel secundario del colegio en cuestión se perciben en términos de grupos sociales? ¿Se estiman como pertenecientes a las clases medias? ¿Medias acomodadas? ¿altas? En nuestro caso nos limitamos a considerar las apreciaciones de los directivos en torno a esta cuestión.

-¿Qué sentidos en torno a la EF circulan en los estudiantes del nivel secundario de este colegio? ¿Cómo fugan, resisten, subvierten, los sentidos dominantes en torno a las masculinidades y feminidades transmitidas? Sobre estas cuestiones, simplemente consideramos lo observado en las clases y lo expresado por los alumnos y alumnas en los intercambios informales que tuvimos la posibilidad de tener, considerando a los estudiantes como interlocutores de los docentes. Realizar un análisis que incluyera la voz de los alumnos (a través, por ejemplo, de encuestas, entrevistas o grupos focales) hubiera implicado contar con autorizaciones de las familias. Hacemos esta alusión a partir de la consideración de que las masculinidades y feminidades se construyen, apropian (entre otras cosas, a partir de lo que es transmitido desde ciertas instituciones), no siendo algo que simplemente se recibe.

-¿Qué sentidos y prácticas en torno a la EF circulan en el nivel primario e inicial de esta institución? Esto permitiría entender lo acontecido en el nivel secundario en relación a los niveles educativos anteriores, dando una visión más profunda aún de la problemática abordada.

-¿Qué sentidos y prácticas en torno a la EF circulan en el nivel secundario de otras instituciones educativas? ¿Qué puntos en común y qué diferencias es posible identificar?

Anexo.

Referencias de los profesores de Educación Física del nivel secundario del Lincoln mencionados

Profesor 1

Profesor en Educación Física egresado de la Universidad Nacional de La Plata en el año 2005. Realizó un posgrado en Fisiología del Ejercicio en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la misma Universidad. Trabajó como preparador físico en equipos de fútbol del ascenso, y de la Liga platense, como docente en varias escuelas de fútbol infantil, y como profesor de la materia en escuelas privadas tanto laicas como religiosas (cristianas). Actualmente, se desempeña como docente en escuelas primarias y secundarias estatales.

Profesor 2

Profesor en Educación Física egresado de la Universidad Nacional de La Plata. Se trata de un docente que se desempeña no sólo en el nivel secundario, sino también en el nivel inicial y primario de esta institución educativa. Asimismo, trabaja en el nivel inicial y primario de una institución educativa de características similares, en un Centro de Actividades Juveniles, en una escuela de fútbol infantil y en un instituto terciario (en la carrera de Profesorado en Educación Física). Se graduó como Profesor en Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata en 2007 y se encuentra cursando la Licenciatura en la misma institución. Asimismo, cursó un seminario de rehabilitación en la Universidad Católica de La Plata y está realizando un postítulo en políticas socio-educativas, dictado por el Ministerio de Educación de la Nación.

Profesor 3

Profesor egresado de la Universidad Nacional de La Plata, que trabaja además como preceptor en el nivel secundario y en la Dirección de Educación Física de la provincia de Buenos Aires. Ha trabajado en colonias de vacaciones, escuelas de fútbol infantil, con adultos mayores, y en escuelas primarias y secundarias (de gestión privada y de gestión pública).

Profesor 4

Profesor en Educación Física egresado de la Universidad Nacional de La Plata. Director del Departamento de Educación Física del nivel primario. Es el único profesor varón del nivel secundario que dicta clases a mujeres. Se interesa por el básquet y el rugby. Trabajó en escuelas de fútbol infantil, y anima fiestas infantiles.

Profesora 1

Profesora en Educación Física egresada de la Universidad Nacional de La Plata que se desempeña también en el nivel primario de la institución educativa en cuestión, en el nivel secundario de un colegio con características similares, y dictando gimnasia artística en un club. Ha cursado una cantidad importante de capacitaciones en gimnasia aeróbica, step, localizada y pilates, y en temáticas relacionadas a los juegos y los deportes.

Profesora 2

Profesora de Educación Física egresada de la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña en nivel inicial, primario y secundario, y en un Centro de Educación Física. Trabaja en el nivel primario de la institución donde se realizó el trabajo de campo. Tiene 15 años de antigüedad.

Profesora 3

Profesora en Educación Física egresada de la Universidad Nacional de La Plata. Tiene 5 años de antigüedad en la docencia.

Profesora 4

Profesora en Educación Física egresada de la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña en el nivel primario del Lincoln.

Nota: Los docentes fueron numerados a partir del orden de aparición en la tesis.

Referencias bibliográficas

Abarca Cedeño, M.; Covarrubias Venegas, M.; Villanueva Magaña, R.; Navarro Ruiz, N. (2009). Valoración de la Clase de Educación Física por Estudiantes de Sexto Grado de Primarias Públicas Estatales de la Ciudad de Colima, México. *Revista Educación Física y Ciencia*, año 11, p. 153-171. La Plata.

Acha Domeño, A., Velázquez Buendía, R., y Moya Morales, J. (2007). El estatus de la Educación Física en el Currículum de Educación Secundaria Obligatoria. Algunas propuestas de solución. II Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física. Palma de Mallorca, España.

Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação* – v. 11, n. 1 – enero a junio. 2012. Uberlandia, Brasil.

Agier, M. (2012). Pensar el sujeto, descentrar la antropología. *Cuadernos de Antropología Social* N° 35, pp. 9–27. Buenos Aires.

Aisenstein, A.; Ganz, N; y Perczyk, J. (2001). El deporte en la escuela. Los límites de la recontextualización. *Lecturas: Educación Física y deportes*. Buenos Aires - Año 6 - N° 30

Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina*. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950. Buenos Aires: Prometeo.

Aisenstein, A. (2009). La enseñanza escolar de la Educación Física y el deporte. Desarmando matices. En Martínez Álvarez, L. y Gómez, R. (coordinadores) *La Educación Física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Alabarces, P. (1998) ¿De qué hablamos cuando hablamos de deporte? *Nueva Sociedad*, 154, pp. 74-86.

Alabarces, P. (comp.) (2000) *Peligro de gol. Estudios sobre deporte y sociedad en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Albarracín Pérez, A.; Moreno Murcia, J.; Beltrán Carrillo, V. (2014). La situación actual de la educación física según su profesorado: Un estudio cualitativo con profesores de la Región de Murcia. *Revista cultura, ciencia y deporte*. Año 10, Vol. 9, págs. 225- 234.

Amelang, J. (1990). Los usos de la autobiografía. En Amelang, J. y Nash, M. (coordinadoras). *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia: Universidad de Valencia.

Archetti, E. (2008). El potrero y el pibe. Territorio y pertenencia en el imaginario del fútbol argentino. *Horiz. antropol.* vol.14 no.30 Porto Alegre July/Dec. 2008.

Barbero González, J. (1993). *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

- Barbero González, J. I. (1998). La cultura de consumo, el cuerpo y la educación física. *Revista Educación Física y Deporte*, 20 (1), 9-30.
- Barbero, J. (2005). La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital "cuerpo" en educación física. *Revista Ibero-Americana de Educación*, vol. 39, Septiembre-Diciembre, pp. 25-51.
- Berdula, L. (2015). Escuela, deporte y género. De singularidades y diversidades. En Ron, O. y Fridman, J. *Educación Física, escuela y deporte. (Entre)dichos y hechos*. Universidad Nacional de La Plata.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blanc, L. (2013) Los caddies de Villa Allende: las canchitas de golf y un estilo de juego natural. *Revista del Museo de Antropología*, 7 (2).
- Blández Ángel, J., Fernández García, E. Sierra Zamorano Fernández, M. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Universidad Complutense de Madrid.
- Blázquez, D. (1999) *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. (4ª. ed.) Barcelona: INDE Publicaciones.
- Bores, N.; Castillo, J.; Díaz, B. y Martínez, L. (1994). Análisis de las concepciones de E.F. de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente. En Romero, S. (coord.) *Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria*. Wanceulen. Sevilla.
- Bourdieu, P. (1990). *¿Cómo se puede ser deportistas? Sociología y Cultura*. México: Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991). Entrevista realizada por Philippe Miquel. https://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A&t=93s
- Bourdieu, P. Espacio social y poder simbólico (1986), en *Cosas dichas* (1987), Barcelona, Editorial Gedisa, 1993.
- Bourdieu, P. (1993). Deporte y clase social. En Barbero, J. (ed.). *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Fondo de cultura.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. (2003). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Buenos Aires: Vélez Sarsfield.

Bracht, V. y Crisorio, R. (2003) (coordinadores). *La Educación Física en Argentina y en Brasil*. Identidad, desafíos y perspectivas. La Plata: Al Margen.

Bracht, V. y Caparróz, F. (2009). El Deporte como contenido de la Educación Física escolar: la perspectiva crítica de la Educación Física brasileña. En Martínez Álvarez, L. y Gómez, R. (coordinadores). *La Educación física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Branz, J. (2009). El rugby, sus cuerpos, y las identidades construidas entre los sectores hegemónicos de la ciudad de La Plata. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

Branz, J. (2015). Deporte y masculinidades entre sectores dominantes de la ciudad de La Plata. Estudio sobre Identidades, Género y Clase. Tesis doctoral Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.

Brohm, J. M. (1993). 20 tesis sobre el deporte. En *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

Burin, M. y Meler, I. (1998). *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Burin, M. y Meler, I. (2000). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Paidós.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría y crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Castests, D. (2010). Beneficios de la Educación Física Diferenciada. Trabajo de graduación de la Licenciatura en gestión de instituciones educativas. Universidad Fasta.

Calvi, V., Domínguez, N., Gismano, A., Semenera, N., Torres, N., y Uriz, V. (2009). Programa de Desarrollo de Vida en la Naturaleza desde el Nivel Inicial hasta la Escuela Secundaria – Instituto José Manuel Estrada. 8º Congreso Argentino y 3º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata.

Cea D'Ancona, M. A. (1996) *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

Cerón, J. (1991). Acerca de la necesidad de garantizar una Educación Física diferenciada: criterios biológicos. *Revista Educación Física y Deporte*, vol. 13 Nos. 1-2.

Cobo Bedia, R. (1995). Género. En Amorós, C. (directora). *10 palabras claves sobre mujer*. Navarra: Ed. Verbo Divino.

Connell, R. (1995). *Masculinities*. University of California Press, Berkeley.

- Contreras, O. (1996). El lugar de la Educación Física en el currículum escolar. En Romero, C.; Linares, D.; De la Torre, E. *Estrategias metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de la educación física escolar*. PROMECO. Universidad de Granada.
- Crisorio, R. (2001). La enseñanza del básquetbol. *Revista Educación Física y Ciencia*. Año 5, pp. 7-36.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Del Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios privados*. Buenos Aires: Prometeo Libros, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Del Valle, T. (1995). El Espacio y el tiempo en las relaciones de género. *La Ventana*, México, n.3, p.97-133.
- Devís Devís, J., Fuentes Miguel, J. y Sparkes, A. (2006). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación* n° 39, pp. 73-90.
- Díaz Crespo, B. (2003). Los libros de texto como instrumentos de deportivización del currículo real de Educación Física. *Revista Lecturas: Educación Física y deportes*, Buenos Aires, año 8, n°56.
- Di Piero, E. (2013). Tensiones entre la inclusión y la selección en la escuela media: el caso de un grupo de escuelas tradicionales de la ciudad de La Plata. 2da Reunión internacional sobre formación de las elites: enfoques y avances de investigación en el estudio relacional de las desigualdades. Buenos Aires: FLACSO.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. 1ro a 6to años. La Plata
- Dirección General de Cultura y Educación (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Orientación Educación Física*. 4to, 5to y 6to año. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2013). Resolución 2476. *Anexo único*. La Plata
- Dubet, F. (2010): Crisis de la transmisión y declive de la institución, *Política y Sociedad*, 2 (47) 15-25.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dussel, I. (2002). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis de la historia de los guardapolvos. En Dussel, *anuario de la historia de la educación*. Buenos Aires: Prometeo.

Elías, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. México- Madrid- Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Fausto-Sterling, A. (2000) *Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality*. New York: Basic Books.

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.

Fuentes, S. (2015). La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada en Buenos Aires. *Pro-Posições*, v. 26, n. 2 (77), p. 75-98, mai./ago. 2015

<http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0075.pdf>

Fotia, J. (2015). Educación Física y deportiva. En Carballo (Coordinador) *Diccionario crítico de la Educación Física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. La Plata: Prometeo, pp. 183 a 186.

Frigerio, G; Poggi, M.; Tiramonti, G.; Aguerro, I. (1993). *Las instituciones educativas: cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.

Galak, E. (2010). El concepto cuerpo de Pierre Bourdieu: un análisis de sus usos, sus límites y sus posibilidades. Tesis doctoral Universidad Nacional de La Plata.

García Ruso, H. (1994). Consideraciones acerca de un modelo de reflexión-acción aplicable a la formación de profesorado de Educación Física. En Romero, S. (coord.) *Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria*. Wanceulen. Sevilla, pp. 155-166.

Gessaghi, V. (2015). Aprender el privilegio: exploraciones en torno de la experiencia escolar de jóvenes en una escuela secundaria de elite de la Provincia de Buenos Aires. Jornadas Rosarinas de Antropología sociocultural.

Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta en Argentina. Entre la herencia y el mérito*. Buenos Aires: siglo XXI.

Giles, M. (1997). De la idealidad soñada a la realidad vivida. La historia sin fin. En Furlán, A. y Pavía, V. (coordinadores). *Los lenguajes de la práctica. Relatos desde la Educación Física*. Inédito.

Giovine, M. (2013). Una primera aproximación a las estrategias educativas de los sectores dominantes en la ciudad de Córdoba. 2da Reunión internacional sobre formación de las elites: enfoques y avances de investigación en el estudio relacional de las desigualdades. Buenos Aires: FLACSO.

Gómez, R. (2002). Género y didáctica de la Educación Física. Subjetividad y cuerpo propio en la infancia. *Revista Lecturas: Educación Física y deportes*. Buenos Aires - Año 8 - N° 47 - Abril de 2002.

Gómez, R. (2006). *La enseñanza de la educación física en el nivel inicial y el primer ciclo de la E.G.B. Una didáctica de la disponibilidad corporal*. Buenos Aires: Stadium.

Gómez, R. (2009). Pedagogía del deporte y reflexividad: elementos para una teoría de la enseñanza del deporte en la escuela latinoamericana. En Martínez Álvarez, L. y Gómez, R. (coordinadores). *La Educación física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

González Pascual, M. (2005). *¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de secundaria*. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 5 (18) pp. 77-88

Gutiérrez, A. (2012). *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Villa María: Eduvim.

Grasso, A. (2008). La palabra corporeidad en el diccionario de educación física. *Portal deportivo La Revista*, Chile, Año 1, N° 4.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Hang, J. (2011). Sacrificio y sociabilidad en el entrenamiento de nadadores master. *Revista Educación Física y Ciencia*, n° 13.

Hang, J. (2012). Deporte, sociabilidad y clasificaciones morales entre nadadores master del Club Universitario de La Plata. VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.

Harris, D. V. (1970). Physical activity history and attitudes of middle-aged men. *Medicine and Science in Sport*, 2, 203-208.

Hargreaves, J. (1993). Problemas y promesa en el ocio y los deportes femeninos. En Brohm, J.M. et al. (1993) *Materiales de sociología del deporte* (pp.109-132) (J.I.Barbero, comp.). Madrid: La Piqueta.

Hernández, N. y Carballo, C. (2002). Acerca del concepto de deporte. Alcance de su(s) significado(s). *Revista de Educación Física y Ciencia*. 6, 87-102.

Iuliano, R. (2010). Ocio, consumo y deporte entre los estratos superiores: Aportes para la elaboración de un campo problemático. *Revista Educación Física y Ciencia*, Buenos Aires, vol. 12, págs. 39-54.

Iuliano, R. (2013). Fronteras simbólicas y diferenciación social en torno a la práctica del golf. En Branz, J; Garriga Zucal, J.; y Moreira, V. (compiladores). *Deporte y ciencias sociales: claves para pensar las sociedades contemporáneas*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.

Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Editorial Gedisa.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPE- UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.

Kirk, D. (1990). *Educación Física y Curriculum*. Servei de Publicacions. Universitat de Valencia.

Legarralde, M. (2015). Escuela. En Carballo (Coordinador) *Diccionario crítico de la Educación Física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. La Plata: Prometeo, pp.213 a 215.

López Estévez, R. (2012). La coeducación en el área de Educación Física: revisión, análisis y factores condicionantes. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 17, Nº 169, Junio de 2012.

2012. <http://www.efdeportes.com/efd169/la-coeducacion-en-educacion-fisica.htm>

Marradi, A. (1989). Teoría: una tipología de sus significados. *En Papers: Revista de Sociología*. Universidad de Barcelona, Barcelona.

Marradi, A., Archeti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.

Marrero, A. (2004). La crisis de la educación física y el auge del deporte espectáculo: dos manifestaciones de la modernidad tardía. En Álvarez Sousa, A. *Turismo, ocio y deporte: octavo congreso español de sociología, transformaciones globales: confianza y riesgo*. Universidad da Coruña. Alicante.

Martín Cabello, A. y García Manso, A. (2011). Construyendo la masculinidad: fútbol, violencia e identidad. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*. Vol. 10, núm. 2, 73-95.

Martínez, A. (2012). Los cuerpos del sistema sexo/género. Aportes teóricos de Judith Butler. *Revista de Psicología*. Segunda época; La Plata; vol. 12 p. 127 - 144

Martínez, M., Villa, A. y Seoane, V. (coordinadoras) (2009). *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Prometeo.

Miller, T. (2001). *Sportsex*. Philadelphia: Temple University Press.

Morgan, D. (1999) Aprender a ser hombre: problemas y contradicciones de la experiencia masculina, en Luke Carmen (Ed.) (1999 [1996]) *Feminismos y pedagogía en la vida cotidiana*. Madrid: Morata.

Moreno Murcia, J. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter de educador. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, Nº 21, págs. 345-362. Universidad de Salamanca, España.

Moston, M. y Asworth, S. (1986). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.

Mowatt, M.; DePauw, K. P. y Hulac, G. M. (1988). Attitudes toward physical activity among college students. *Physical Educator*, 45, 2, 103-108.

- Palamidessi, Mariano (2006) .El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo. En Terigi, Flavia (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Parlebas, P. (1981). Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice. En *IV Seminario internacional actividad física y deporte*. Barcelona: INEFC-Centre de Barcelona, p. 111-122.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Pedraz, V. (1997). Poder y cuerpo: el (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud. *Revista Educación Física y Ciencia*. Año 3, n° 2, pp. 7-19.
- Pedrero Guzmán, M. (2007). Análisis de la Educación Física en la Región de Murcia desde la perspectiva psicosocial del alumno. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'. En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, P. (2013). La escuela como máquina estetizante. *Revista Todavía*, número 30.
- Placek, J. H. (1983): Conceptions of Success in Teaching: Busy, Happy and Good?, en Thomas J. Templin y Janice K. Olson (eds.): *Teaching in Physical Education*, pp. 46-56, Champaign, Human Kinetics.
- Renzi, G. (2001). La Educación Física hoy, corrientes y tendencias que ayudan a su conceptualización. Tesis de Maestría "Los medios de enseñanza usados en los Institutos de Formación docente en Educación Física". Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Maestría en Didáctica. Inédito. Capítulo 1: Dimensión epistemológica.
- Rockwell, E. (1997). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, E. (coordinadora) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de cultura económica.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. Seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.
- Rockwell, E. (2006) Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación. Buenos Aires.
- Rodríguez, M. y Carballo, C. (2015). Deporte moderno, deporte federado, deporte espectáculo y de alto rendimiento. En Carballo, C. (Coordinador). *Diccionario crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rodríguez Moyano, R. (2013). Elite social, ¿elite educativa? Experiencias escolares en escuelas privilegiadas de Buenos Aires. 2da Reunión internacional sobre formación de las

élites: enfoques y avances de investigación en el estudio relacional de las desigualdades. Buenos Aires: FLACSO.

Ron, O. (1995). Experiencia en rugby escolar en una escuela privada de Ranelagh. *Serie Pedagógica*, (2): 51-64.

Ron, O. (2010). Solicitud de acreditación de proyecto de investigación y/o desarrollo para el año 2010- Programa de incentivos. Inédito.

Sáenz-López Buñuel, P.; Manzano Moreno, I; Sicilia Camacho, A.; Varela Domínguez, R.; Cañadas Larrubia, J.; Delgado Noguera, M.; y Manuel Gutiérrez Delgado, M. (2004). El estatus de la Educación Física desde el punto de vista de la opinión de su profesorado. *Revista Lecturas: Educación Física y deportes*, Buenos Aires. Año 10, n° 70.

Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada a la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Santín, S. (1992). Educación Física: corporeidad y motricidad humana. Conferencia. Viña del Mar.

Saraví, J. (1995). Hacia una Educación Física no sexista. *Revista Educación Física y Ciencia*. La Plata. Vol. 1 no. 0, p. 32-39.

Saraví, J. (2006). Praxiología motriz: un debate pendiente. *Revista Educación Física y Ciencia*, vol. 9, p. 103-117.

Scott, J. (1997). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (compiladora) *El Género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa.

Scott, J. (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La manzana de la discordia*, enero-julio, año 2011. No. 1: 95-101.

Scharagrodsky, P. (1995) Entrevista al Profesor Ricardo Crisorio. [En línea] *Educación Física y Ciencia*, 1(0). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.257/pr.257.pdf

Scharagrodsky, P. (2004). Juntos, pero no revueltos. La Educación Física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. San Pablo, Brasil.

Scharagrodsky, P. (2007a). *El cuerpo en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Calidad y Equidad. Programa de Capacitación Multimedial. Argentina.

Scharagrodsky, P. (2007b). Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante Editorial.

Scharagrodsky, P. (2011). La constitución de la educación física escolar en la Argentina. Tensiones, conflictos y disputas con la matriz militar en las primeras décadas del siglo XX.

En Scharagrodsky (compilador) *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo.

Scharagrodsky, P. (2015). Género. En Carballo (coordinador) *Diccionario crítico de la Educación Física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. La Plata: Prometeo, pp.243-248.

Seffner, F. (2006). Masculinidad, bisexualidad masculina y ejercicio de poder: tentativa de comprensión, modalidades de intervención. En Careaga, G. y Cruz Sierra, S. (coordinadores). *Debates sobre masculinidades, Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. UNAM México.

Simmel, G. (1908). *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*. (1ª Ed.) Buenos Aires: Espasa Calpe. (1939).

Svampa, M. (2001). *Los que ganaron. La vida en countries y barrios privados*. Buenos Aires: Biblos.

Taylor, S. y Bodgan R. y otros (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica- Universidad Nacional de San Martín.

Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En Tenti Fanfani (compilador) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Argentina: UNESCO –IIPE.

Tiramonti, G. (compiladora) (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G., y Montes, N. (compiladoras), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (compiladoras) (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.

Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.

Trueba, S. (2008). Invisibilidad de los problemas de género para los ojos de los profesores/as de Educación Física. *Revista Lecturas: Educación Física y deportes*, Buenos Aires - Año 13 - N° 121.

Vázquez Gómez, V. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Editorial Gymnos.

Veleda, C. (2005) Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del conurbano bonaerense. Documento de Trabajo N° 5, CIPPEC, Buenos Aires.

Vidiella Pagés, J. (2007). El deporte y la actividad física como mediadores de modelos corporales: género y sexualidad en el aprendizaje de las masculinidades. [En línea] *Educación Física y Ciencia*, 9.

Villa, A. (2011). Distinción y destino. Aportes de la educación a la construcción social de los privilegios: El caso de las familias tradicionales platenses. Tesis doctoral. FLACSO Argentina.

Viñao, A. (2003). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Ziegler, S. (2011a). Docentes de la elite, elites docentes: la configuración de la labor pedagógica y de una comunidad de profesores para la formación de los sectores privilegiados. Tesis Doctoral. FLACSO Argentina.

Ziegler, S. (2011b). La era de los exámenes: Bachillerato Internacional, regulaciones posburocráticas y trabajo docente. *Propuesta Educativa* Número 36 – Año 20 – Nov 2011 – Vol 2 – Págs. 45 a 57

Ziegler, S. y Nobile, MM. (2012). Personalización y escuela secundaria: Dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales. *Archivos de Ciencias de la Educación*. Vol. 6, n° 6, La Plata.

Páginas web

Página oficial de la institución (consulta marzo 2016)

Juegos Bonaerenses. <http://www.juegos.gba.gov.ar/> (consulta marzo de 2016)

Real academia española (2015). [En línea] www.rae.es