

CUERPO Y CURRÍCULO. PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

BODY AND CURRICULUM DISCURSIVE PRACTICES IN THE FIELD OF PHYSICAL EDUCATION

Adriana Hernández y Carmen Reybet
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional del Comahue

Resumen

El presente trabajo aborda la educación física como espacio escolar particularmente significativo en la producción de la identidad genérica.

Desde un planteo foucaultiano sobre el discurso/saber como constitutivo de la vida social, se utiliza el término prácticas discursivas en tanto posibilita reconocer la interrelación entre las ideas, la institución escolar y las tecnologías específicas que producen la vida escolar.

En este artículo procuramos visibilizar la articulación de las prácticas discursivas que estructuran las experiencias, las clasificaciones y distinciones de varones y mujeres. La categoría currículum oculto es resignificada como dispositivo articulador de ciertas relaciones de saber-poder. De ese modo, intentamos entender los particulares efectos de poder, desde una perspectiva de género, en los cuerpos de niñas y varones en las clases de educación física.

Palabras clave: género -prácticas discursivas - currículum - cuerpo

Abstract

The present work approaches physical education as a schooling space particularly significant in the production of the gendered subjectivity.

From a Foucaultian perspective on discourse, as constitutive of social life, we use the term discursive practices in the sense that habilitates the recognition of the interrelation among ideas, the schooling institution and the specific technologies that produce life in schools.

In this article we intend to make visible the articulation of discursive practices that structure experiences, classifications and distinctions of

men and women.. The category 'hidden curriculum' is re-signified as a dispositive articulating certain relations of knowledge and power. From a gender perspective, we try to understand the particular power effects on the bodies of girls and boys in the classes of physical education.

Key words: gender - discursive practices - curriculum - body

Sumario: Introducción. Algunos supuestos teóricos. En el centro de la educación física escolar: el deporte. Género y currículo prescripto: los Contenidos Básicos Comunes (CBC) en la Educación General Básica (EGB). Género y currículo prescripto: Área de la educación física

Introducción

En nuestra investigación¹, la educación física se nos reveló como un campo rico en significaciones y principios de género que la posicionan como uno de los espacios más fuertes, dentro del más amplio de las prácticas escolares, de construcción de la identidad genérica. Estas significaciones y principios, entendidos en sentido amplio como producto de prácticas sociales e históricas, operan ordenando y clasificando el mundo y la experiencia de niñas y varones en forma compartimentada, fragmentada, limitada.

Nuestro abordaje remite al planteo foucaultiano sobre el discurso/saber como constitutivo de la vida social, entendiendo que el poder no existe fuera del discurso, sino que es visto como un atributo de éste en cuanto práctica significadora para construir efectivamente la realidad (Giroux: 1996:177). Una mirada necesaria resulta entonces el considerar cómo el poder se refuerza con los discursos/saberes, en sentido amplio, mediante los cuales los/as sujetos/as significan y son significados.

El término prácticas discursivas, escogido para repensar el campo de la educación física, posibilita reconocer la interrelación entre las ideas, la institución escolar y las tecnologías específicas que producen la vida escolar. Entendemos así que los discursos hacen posible las disciplinas y las instituciones; y éstas, a su turno, sostienen y distribuyen esos discursos.

En este artículo procuramos visibilizar la articulación de las prácticas discursivas que estructuran las experiencias, las clasificaciones y distinciones de varones y mujeres. La categoría currículo oculto es resignificada como dispositivo articulador de ciertas relaciones de saber-poder. De ese modo, procuramos entender los particulares efectos de poder, desde una perspectiva de género, en los cuerpos de niñas y varones en las clases de educación física.

Así, en el presente trabajo, a partir de reflexiones y datos extraídos de nuestra investigación, nos proponemos dar cuenta de los principales

dispositivos que operan en el espacio escolar de la educación física en torno a un sistema de género hegemónico, entendiendo que dicho espacio constituye un campo complejo particular de constitución de las subjetividades en el cual subyacen ciertas reglas que organizan las rutinas y las relaciones sociales, y que son interpretadas/negociadas por los sujetos en un marco limitado de posibilidades.

Algunos supuestos teóricos

Cuerpo.

El presente trabajo reposa en la consideración básica de que los seres humanos constituimos nuestra subjetividad en un proceso que en parte es autoconciente, y en parte remite a significaciones y regulaciones de base que escapan a nuestro conocimiento o comprensión explícita.

Desde la línea de la pedagogía crítica que abreva de los aportes post-estructuralistas, Peter Mc Laren y Henry Giroux (1997) acuñan la categoría cuerpo / sujeto entendida como *...el terreno de la carne en el que se inscribe, se construye y se reconstituye el significado (...)* Desde esta perspectiva el cuerpo es entendido como *(...) la encarnación de la subjetividad.*

Esta categoría opera como resistencia a las posiciones postestructuralistas más radicalizadas para las cuales no existe nada fuera del lenguaje, ignorando el referente empírico del cuerpo. Así, la categoría cuerpo/sujeto reafirma la dimensión concreta de la corporalidad, las experiencias de los sujetos/sujetas concretos, sus impresiones acumuladas como resultante de lo vivido dentro de un espacio y lugar (Fossati-Oyola, 2003). Sujetos hombres y mujeres que viven, se alegran, padecen.

La categoría cuerpo/sujeto impide así el escape o disolución del referente empírico humano, habilitando tanto la mirada sobre un sujeto/a entendido/a en su condición de significado encarnado o carne significada, como una comprensión de la subjetividad no dualista, sino integral producto de múltiples mediaciones históricas, políticas, sociales y culturales.

Entendemos así que los cuerpos /sujetos son a la vez producto de inscripciones en la carne de relaciones asimétricas, reproductores y productores de significados, y dotados de la posibilidad de reconstitución de la subjetividad, en un proceso de des-inscripción, des-encarnamiento de los supuestos impuestos, y re-encarnamiento de otros supuestos críticamente elegidos.

Este “cuerpo enseñado” permite entender cómo los cuerpos aprenden a través de la mediación discursiva, o sea a través de discursos de saber-poder proporcionados por los distintos campos disciplinares, en este caso los saberes de la educación física. Hay una apropiación por parte de los/as sujetos/as de

dicho orden, lo que McLaren (1997) denomina “inversión afectiva”.

Si partimos de la consideración de que la identificación con el orden discursivo dominante es ingenua, la posibilidad de la autoconciencia habilita la posibilidad de la elección de nuevos significados contra-hegemónicos. McLaren señala que los seres humanos son auto-conscientes y no auto-constituidos. Si nuestra subjetividad está constituida en un proceso que es a la vez consciente e inconsciente, las prácticas escolares pueden convertirse en un terreno de lucha por nuevas prácticas discursivas que permitan encarnar otras formas de subjetividad. Cabe aclarar que al referirnos a procesos conscientes los reconocemos como instancias contingentes e históricas, finitas, parciales, mediadas por el lenguaje y la historia (Fossati-Oyola op.cit).

Currículo.

El concepto de currículum del que se parte, siguiendo el análisis de la investigadora mexicana Alicia de Alba (2001), considera que éste excede las fronteras de los documentos escritos configurando una síntesis de elementos culturales, conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos-, producto de una lucha semántica y política en torno a diversos intereses y visiones de la realidad. Siguiendo su análisis, entendemos al proceso de producción curricular como un proceso social complejo en el cual, a través de luchas, negociaciones e imposiciones se “(...) *determina un currículum en sus aspectos centrales, (...) en su orientación básica y estructurante*” (ibid.: 59).

Los procesos de lucha, negociación e imposición se desarrollan entre diversos grupos y sectores de la sociedad -sujetos sociales-, que propician una determinada direccionalidad de la educación, con relación al proyecto de sociedad que sostienen.

De Alba diferencia tres tipos de sujetos sociales del currículum:

A. los sujetos de la determinación curricular, interesados en determinar las orientaciones básicas de un currículum (el Estado, el sector empresarial, los sectores populares, la Iglesia, otros);

B. los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum, que son los que en el ámbito institucional escolar dan forma y estructura al currículum de acuerdo a los lineamientos centrales establecidos en el proceso de determinación curricular (consejos técnicos, académicos, equipos de evaluación y diseño curricular);

C. Los sujetos sociales del desarrollo curricular, que son los que convierten un currículum en una 'práctica cotidiana' (maestros/as, alumnos/as).

Desde la perspectiva de género, entendiendo que en el espacio escolar opera un sistema de género hegemónico, sostenemos que las actividades que realizan tanto las educadoras y los educadores, como los educandos y las educandas, responden a normas, creencias y valores no explicitados acerca de lo que

significa ser mujer y ser varón; las que, por un lado, habilitan/legitiman ciertas interacciones y, por otro, deslegitiman/desechan otras. Estas normas, creencias y valores constituyen lo que denominamos 'currículum oculto', cuyos contenidos tácitos son aprendidos eficazmente en tanto se verifican en la realidad (Palermo 2004 :144).

En el centro de la educación física escolar: el deporte

Una mirada genealógica sobre la currícula tanto prescripta como oculta, muestra que desde el área de la Educación Física la participación académica ha sido segregada para varones y mujeres. Esto es, históricamente la educación física escolar ha planteado una currícula “independiente y distinta” para unos y otras, sobre la base de justificaciones ideológicas basadas en premisas biológicas y psicológicas de tipo innatista que se traducen en habilidades y capacidades físicas específicas para cada sexo (Schara Grodsky, s/f103).

Por otra parte, cabe recordar que uno de los contenidos centrales del área escolar, el Deporte, en sus orígenes surgió como un “reservado para hombres desde el que se proclamó la hegemonía y la superioridad masculina” (Schara Grodsky, op. cit; 106).

Según Carlos Iván García Suárez², el deporte sigue siendo la práctica hegemónica del área de la educación física, y constituye un bastión significativo de las estructuras de género pautadas socialmente. Según este investigador, la didáctica del área reproduce y vigila en el cuerpo los imaginarios de lo que socialmente se considera “propio” de la masculinidad y la feminidad; y la educación física escolar se organiza a partir de un orden moral promasculino que se corresponde con los dispositivos de poder vigilantes en el cuerpo de la pervivencia de los patrones sociales de género, entre las cuales figura una participación académica diferencial por sexo.

Género y currículo prescripto: los Contenidos Básicos Comunes (CBC) en la Educación General Básica (EGB)

La presente sección intenta responder a la siguiente pregunta: hoy, en los CBC de la EGB, ¿cómo se manifiesta la segregación por sexo-género en el área de la educación física?.

Primeramente intentaremos documentar la dificultad de incorporar en los CBC la perspectiva de género, que consideramos una condición necesaria si bien no suficiente para producir modificaciones en las prácticas escolares.

En el proceso conducente a la materialización del currículo oficial - los CBC -, es posible detectar un primer momento en el cual el enfoque de género

logra instalarse en la agenda curricular de la mano del Programa de Igualdad de Oportunidades para la Mujer (PRIOM). El PRIOM, creado en 1991, fue el instrumento de gobierno con el que el estado argentino intentó dar cumplimiento a la CEDAW³, tratado internacional al que nuestro país adhirió en el año 1985.

El PRIOM, a lo largo de su corta vida (4 años), co-existió con el proceso de búsqueda y posterior sanción de una nueva ley de educación, desarrollo que culminó con la Ley Federal de Educación (N° 24.195 sancionada en 1993), y los Contenidos Básicos Comunes (editados en 1995). En la misma órbita de gobierno del Ministerio de Cultura y Educación funcionaban dos equipos de trabajo entre los cuales existían fuertes vinculaciones⁴.

El PRIOM en el área educativa - coordinado por Gloria Bonder y Graciela Morgade - perseguía como propósito *Generar una renovación educativa que estimule en las mujeres el desarrollo de todas sus capacidades e intereses y les permita incorporarse eficazmente a las nuevas exigencias del mundo laboral y participar en un pie de igualdad con los varones en las instituciones sociales y políticas.*

Entre algunos de los “logros” de su accionar, se cuenta la elaboración de *propuestas de modificaciones curriculares para todos los niveles de enseñanza*⁵.

¿Cómo se articula la propuesta que venía desarrollando el PRIOM⁶ con el proceso de concertación de los Contenidos Básicos Comunes exigidos por la Ley Federal de Educación⁷, cuya coordinación estaba a cargo de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación?.

Inicialmente y, a partir de la propuesta generada desde el PRIOM, lograron status de conocimiento legítimo una serie de principios tributarios de los estudios de género, tarea avalada por los sujetos del proceso de estructuración formal del curriculum (De Alba, op. cit.). Pero, poco después de distribuida a las escuelas la primera edición de los CBC (edición de marzo de 1995) y como producto de una serie de intercambios y tensiones entre “los sujetos de la determinación curricular” (estado-iglesia-sectores conservadores) y los equipos ministeriales - “sujetos de la estructuración curricular” -, sobrevino el veto⁸ oficial a la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de enseñanza y la consiguiente renuncia pública de destacados referentes dentro del equipo redactor de los CBC.

De este modo, pasan a ignorarse y excluirse un conjunto de saberes de elevado nivel académico, con una importante tradición reconocida a nivel internacional. Con esta decisión del Consejo Federal de Cultura y Educación, “el campo del saber aparece cubierto y oscurecido por fuerzas que desconocen años de investigación y estudio, ya que el género es una categoría analítica que

ha permitido el desciframiento de los orígenes y la persistencia de la discriminación sobre las mujeres en diversas épocas y sociedades” (Caballero, 1995: 64).

Al no explicitarse en los CBC el marco teórico con el cual referenciar las prácticas de los sujetos del desarrollo curricular, la incorporación de la perspectiva de género queda abandonada a su suerte, dependiendo del “libre” uso por parte de las siguientes instancias de especificación de los CBC. Condicionamiento que, en los hechos, supone la perpetuación de situaciones históricas, ya que los modelos sociales hegemónicos anulan esa supuesta libertad y autonomía en las opciones y decisiones. Se torna invisible los procesos hegemónicos que han instalado un persistente repertorio de imágenes acerca de la diferencia entre varones y mujeres.

Género y currículo prescripto: Área de la educación física

En nuestro análisis sobre los CBC de la EGB en el área de la educación física hemos encontrado que, con relación a la existencia o no de “lenguaje de género”, la apelación efectuada mediante la expresión “niños y niñas” sólo implica un reconocimiento elemental/básico acerca de la diferencia sexual, que no constituye *per se* una condición suficiente que haga posible a posteriori una significación de los mismos, por parte de los sujetos del desarrollo curricular, afín a la perspectiva de género.

Por otra parte, el elemento de la tríada “docente contenido alumno/a” que se privilegia en los CBC es el contenido, y éste aparece desvestido de toda referencia a su constitución como parte de una mediación. Además, se opera una invisibilización de la función del/a educador/a que conlleva la ausencia de su identificación como sujetos de género, o siquiera como sujetos sexuados.

En los CBC, el lenguaje utilizado refiere al “individuo”, a la “persona”, remitiendo a conceptos de orden social y de sujeto/persona que se sostienen sobre supuestos universales que no dan cuenta de complejidades contextuales ni conflictos sociales.

Si particularizamos la mirada en el lenguaje que vehiculiza el bloque de contenidos titulado *El deporte* (Bloque 2), registramos que desaparecen las referencias a “niños y niñas” para ocupar su lugar la expresión “los adolescentes y jóvenes”. Solo hay referencia a alumnos y alumnas en la síntesis explicativa introductoria del Bloque, y las acotaciones relativas a ciertas diferencias aparecen expresadas en los siguientes términos: *El interés de adolescentes y jóvenes por los deportes no es generalizado ni indiscriminado, obedece a motivos personales y sociales, relacionados con sus historias familiares y particulares, con las tradiciones y significaciones regionales* (p. 306).

De este modo se obvian consideraciones sobre las mujeres consideradas

como colectivos sociales subordinados, y no hay tratamiento de la subjetividad como compleja (resultado del cruce entre diferencias tales como etnia, clase, edad y género), temas que en esta área cuyo contenido central es el cuerpo, podrían trabajarse de modo significativo desde los contenidos que aparecen relativos al cuerpo, la comunicación y la expresión.

En este sentido cabe advertir que en la estructura formal de los CBC se contempla la posibilidad de establecer “vinculaciones” entre los distintos Bloques de contenidos de las distintas áreas. Es el caso del Bloque 2 - El deporte - del área de Educación Física, con el Bloque 1 - Los códigos de los lenguajes artísticos - del área Educación Artística.

Como expresa Morgade (2001: 60-61), la representación más habitual concibe al cuerpo como escindido entre los valores y las prácticas que impregnan a la educación física por un lado y aquéllas que caracterizan a la “expresión corporal” por otro⁹. Esta autora advierte que, con frecuencia, el valor que se atribuye a la educación física es del alto rendimiento, la competencia entre los mejores, la fuerza, que generalmente es la actividad asignada al varón, sobre todo en los grados superiores de la escuela primaria en los que se nota claramente la falta de estímulo deportivo de muchas chicas. Y que, en cambio, si se trata de expresividad, se habla de “comunicación”, “sentimientos”, o de mundo “interior”, lo que remite al mundo femenino y discrimina a los varones.

En nuestro análisis sobre los CBC no encontramos suficientes indicios que habiliten una revisión de tales representaciones sociales.

Por otra parte, hemos observado que, cuando en los CBC se mencionan diferencias entre el cuerpo de niñas y niños, se promueve el aprendizaje de reglas que *posibiliten la igualdad de oportunidades* (p. 299-302) pero sin avanzar en la problematización de la relación de desigualdad. Sucede lo mismo en el Bloque 7 de EGB (Actitudes): *superación de estereotipos discriminatorios por motivos de sexo, étnicos, sociales, religiosos u otros en la asignación de patrones respecto al uso del cuerpo* (p. 315). Estos señalamientos, que pueden ser catalogados como “intersticios”, no garantizan por su sola mención, la captación crítica de sentidos que posibilitan los estudios de género, con lo cual dejan abierta la puerta para que dichos tópicos sean significados desde concepciones hegemónicas que no dan cuenta de la compleja red de relaciones de poder que producen desigualdad¹⁰.

Género y currículo oculto

En base al material de nuestro trabajo de campo, hemos identificado/construido una serie de articulaciones/regularidades que reconocemos como dispositivos que regulan las prácticas escolares en el área de educación física. Dichos dispositivos operan en torno a los siguientes

aspectos: lenguaje y masculinidad hegemónica; rasgos de personalidad y expectativas de aprendizaje y de conducta; uso del espacio (aula, patio, otros); cuerpo/s y poder diferencial.

Como es sabido, el uso del lenguaje bajo la forma del genérico masculino no sólo invisibiliza a las mujeres, sino que niega su existencia convirtiendo lo masculino en la norma. Este lenguaje es reduccionista, en tanto al operar desde el genérico masculino, homogeniza borrando las diferencias.

En la observaciones de clase, hemos registrado el uso reiterado del genérico *chicos* en el lenguaje de docentes: *Chicos, corran alrededor de la cancha; Chicos, formen dos filas.*

Otro dispositivo que hemos detectado remite a un modo de expresión, habitual particularmente entre los alumnos varones - y de un modo más acentuado en aquellos pertenecientes a sectores populares -, que jerarquiza los atributos de una masculinidad hegemónica caracterizada por su supuesta capacidad y fortaleza; y que, a la vez, construye lo femenino como negativo. Este lenguaje no es problematizado por las/los docentes, con lo cual queda naturalizado.

En diversas frases del alumnado se hace evidente cómo a través de la ironía y la ridiculización, lo femenino no solo es “proscrito”, sino que es construido en término de inferioridad, frente a una exaltación de la masculinidad hegemónica planteada como “ideal”, como “lo que debe ser”.

Otras veces el lenguaje que valora la masculinidad hegemónica hace referencia a lo opuesto, a lo que escapa a la norma, en términos homofóbicos. Así, con relación a la organización de un campamento con alumnos y alumnas de 7° grado de una escuela de sectores populares, la profesora de educación física explica que deben llevar *dos mudas de ropa interior*, acotando *saben que quiere decir muda? En los varones dos calzoncillos y en las chicas dos bombachas y dos corpiños.* Un varón imitando una voz aflautada dice *yo uso corpiño* (siguen risas festejando la ocurrencia). Otro alumno le endilga *buen troló.* En la misma escuela, una de dos niñas que pasan junto a varones sentados en el suelo, se dirige a uno de ellos en estos términos: *andá a decírselo* (en referencia a una niña) *de frente, puto, maricón.* El niño se muestra irritado ante el epíteto.

Otro aspecto que emerge de nuestra investigación remite a la tradicional división social entre las esferas pública y privada. Retomando la observación de clase referida a la organización del campamento la profesora de educación física explica que *“en la actividad del campamento todos tienen que estar dispuestos a hacer lo que está organizado, y se los digo fundamentalmente a los varones que van a haber actividades que no sean de su agrado pero que tienen que ver con el campamento, por ejemplo, a los que les toca ese día cocinar, cocinan”.* Los varones protestan y la maestra dice *“si le toca a la patrulla lavar*

los platos, lava". Un varón señala al grupo de niñas que está ubicado al fondo y dice *la patrulla está allá*. De este modo se trasunta un imaginario social que atribuye roles sociales diferenciados y jerarquizados para varones y mujeres, reforzando la división entre esferas separadas, correspondientes a lo público y a lo privado así como a la división sexual del trabajo social y del trabajo doméstico¹¹.

En nuestra investigación otra constante que se reitera tiene que ver con la primacía del espacio asignado a la cancha de fútbol en el patio abierto, y a los arcos de básquet en el patio cubierto. Espacios ocupados por (¿otorgados a?) los varones en desmedro de las niñas y de algunos varones que no participan de las actividades deportivas.

El alumnado tiende a agruparse por sexo, produciéndose en muchos casos zonas separadas: zona de nenas y zona de varones. En las clases de educación física, la distribución de los cuerpos de niñas y varones en el espacio no es equitativa, ya que las niñas ocupan espacios periféricos o marginales. Esto se evidencia de un modo particular en el diseño de los patios de una escuela que hemos observado incidentalmente y a la que asisten alumnos/as de sectores medios: el patio cubierto que consta de dos cestos de básquet ubicados uno en cada extremo, al momento de la observación era usado por los varones. Las niñas entendían que éste era un espacio de uso exclusivo de los mismos y se limitaban a circular por los costados, esmerándose de no recibir impactos físicos, con una actitud de cuidado. A su vez, el patio al aire libre, diseñado de tal forma que la cancha de fútbol ocupa más del 50 % del espacio, era usado, nuevamente, de modo exclusivo por los alumnos.

El señalamiento realizado en torno al uso mayoritario del espacio por parte de los varones, se articula con la construcción hegemónica de los cuerpos masculino y femenino. La caracterización del cuerpo femenino en términos de fragilidad, delicadeza, suavidad, sensibilidad, pasividad, produce "efectos de verdad": en nuestras observaciones de clases se registra la prevalencia de imágenes corporales que minimizan las posibilidades de las mujeres para el ejercicio físico. Y, en las entrevistas a docentes del área se destaca que: *a las chicas por ahí les cuesta un poco más (...) hacen pases con la pelota con las manos pegadas al cuerpo (...) es todo así, todo acá de cuidado, con su protección, sus miedos, con sus defensas (...)*. En cuanto a la caracterización del cuerpo masculino, el mismo impresiona como una "identidad" fija que cristaliza los estereotipos que hacen alusión a la fuerza, la agresividad, el dominio. Aparece, aún en el discurso de docentes mujeres, una fuerte tendencia a vincular la dificultad de los varones para ajustarse a las normas y reglas de la clase a su *avidez de movimiento*, con lo cual se refuerza la construcción hegemónica de lo varonil que naturaliza las posibilidades físicas, sin problematizar los mandatos sociales y su efecto "productor" de

determinadas subjetividades.

Así, el plano simbólico de las esferas pública y privada construido hegemonícamente, intersecta la materialidad de los cuerpos y los espacios, produciendo tanto cuerpos “masculinos” y “femeninos” como territorios de “varones” y de “mujeres”.

No obstante la persistencia de un fondo común de imágenes, cabe señalar que las construcciones culturales de lo femenino y de lo masculino están presentes de manera diferenciada en las dos escuelas que hemos estudiado intensivamente¹².

Así, en la escuela a la que asisten alumnos/as de sectores medios, ante la demanda de medidas de seguridad por parte de los padres y las madres, el personal directivo y docente procedió a regular el uso de los espacios, particularmente el destinado a los juegos y actividades físicas en general. Un reglamento para el uso de la cancha de fútbol, que fuera elaborado por alumnos varones una década atrás, distribuyendo equitativamente el uso de la cancha entre los grados superiores, fue resignificado por las niñas para un uso equitativo entre sexos: se pauta, por grado, la distribución diaria del uso de la cancha de fútbol, asignando un recreo a los varones, otro a las niñas, y el tercero a niñas y varones del grado en forma conjunta. Es así que las alumnas de los grados superiores tienen asignado su uso exclusivo en determinado día y recreo. Cabe destacar que algunas de ellas se distinguen por el despliegue corporal y la habilidad en el juego, subvirtiendo las marcas de género en el cuerpo femenino.

De esta manera, la estructura normativa producida en respuesta a las demandas del resguardo del cuerpo del alumnado, han producido tangencialmente efectos igualadores en el uso del espacio físico por parte de niñas y varones. Sin embargo, en esa misma escuela, durante un recreo en el que un grupo de niñas de 4° jugaba al fútbol en la cancha, otra alumna del mismo grado se acerca a una de las observadoras y expresa, buscando su complicidad: *No es un juego de nenas, no?... ¿no es cierto?*

NOTAS

1. HERNÁNDEZ, Adriana; REYBET, Carmen. Proyecto de Investigación: “Género, sexualidad y escuela. Prácticas discursivas de docentes de nivel primario de la ciudad de Neuquén”. Facultad de Ciencias de la Educación., U.N. Co..

2. García Suarez, Carlos (2003) “La pedagogía del cuerpo como bastión del género”. Universidad Central de Colombia. WWW.redcreacion.org/CIGarcía.html, 126k.

3. Sigla inglesa que alude a la Convención por la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres. Consiste en un tratado internacional, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1981, en plena ebullición del movimiento feminista. La CEDAW (redactada el 18/12/1979) entró en vigor como instrumento internacional en 1981 (3/9/81) y fue ratificada por 141 países. En el caso de Argentina el gobierno nacional lo ratificó en el año 1985. Y le asignó jerarquía constitucional a partir de la reforma de la constitución del año 1994. La CEDAW constituye una ampliación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en tanto buscó orientar

CUERPO Y CURRÍCULO. PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

disposiciones para alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres en distintas esferas sociales. Sus postulados se centran en áreas como la salud, la educación, la justicia, el trabajo y la participación política, especificando las medidas necesarias para eliminar la discriminación basada en el género. Producto del importante avance académico y político que cuestionó las diferencias de género en la sociedad, esta Convención implícitamente reconoció las desigualdades culturales que imprimen las instituciones sociales con imágenes estereotipadas y jerárquicas, y que filtran los sistemas escolar, sanitario, laboral, judicial, familiar y jurídico. Su importancia radica en que, a partir de la firma, los estados parte asumen como injusticia la existencia de muchas de las disparidades de género, y se comprometen a otorgar un trato igualitario para hombres y mujeres, a sancionar cualquier tipo de práctica que perpetúe esa desigualdad y a promover medidas de acción positiva de carácter temporal para combatir la discriminación de la que son objeto las mujeres y hasta tanto de logre la igualdad en la relación de géneros. En lo que respecta a educación en general y a la educación física en particular, el artículo 10º, referido a la igualdad de derechos en la educación, recomienda a los gobiernos realizar diversas acciones que garanticen a las mujeres, entre los cuales figura “Igual participación en los deportes y educación física”.

4. El coordinador del equipo responsable de la determinación de los CBC era Carlos Cullen y tanto Bonder como Morgade integraban el staff de redactores.

5. Incluso en algunos documentos se hallan menciones a una futura “Ley General de Educación”.

6. El PRIOM capitalizó un largo proceso de investigación y trabajo, de desarrollo internacional y nacional, muy especialmente de aquellos países que habían cumplido con el compromiso asumido a partir de la firma de la CEDAW, como Francia, Italia, España, Alemania, Gran Bretaña, Canadá, EEUU, países escandinavos, etc. Recogió también los aportes de organizaciones defensoras de los derechos de la mujer, ámbitos académicos y organismos internacionales (UNESCO, UNICEF, OIT, etc.).

7. El alto grado de generalidad que distingue a la LFE se detecta, entre otros puntos, en la cuestión de la “transformación curricular”. En el cap. II que norma las funciones del Consejo Federal de Cultura y Educación, en su artículo 56 inciso a) se plantea acordar la metodología del proceso de concertación a través de los mecanismos de Acuerdos y Consultas federales y nacionales, tales como las Consultas nacionales, consistente en el intercambio con diferentes sectores y actores del quehacer educativo, organizaciones académicas, de la producción y del trabajo, entidades empresarias, gremiales, profesionales y confesionales; y los Documentos para la concertación, pensado como un trabajo técnico académico por parte de los equipos de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación.

8. El 22 de junio de 1995, merced a presiones de sectores conservadores liderados por la cúpula de la iglesia católica un sujeto clave de la determinación curricular el CFE votó modificaciones a los CBC aprobados en 1994. Una de las modificaciones más palpables pasaron por la supresión explícita del concepto de género y su sustitución por sexo fuertemente connotado con lo “natural”-.

9. La expresión corporal ha sido recientemente incorporada a los CBC, como ya señalamos, dentro del área Educación Artística, Bloque 1: Los códigos de los lenguajes artísticos.

10. El enfoque de género se caracteriza por reconocer las relaciones de poder en la construcción social de lo femenino y lo masculino, y el peso de las concepciones hegemónicas que asignan lugares de subordinación a las mujeres.

11. El espacio de lo público, ordenado en torno a la producción y definido por la pluralidad y la heterogeneidad, requiere como competencias el uso racional de la palabra y el ejercicio de la acción. El espacio de lo privado/doméstico es “típicamente” femenino, gira en torno a la reproducción, la procreación y la familia, la sexualidad y la afectividad.

12. Una de sectores populares y otra de sectores medios.

BIBLIOGRAFIA

- CABALLERO, Zulma. (1995). “El concepto de género y los CBC”. *Aula Hoy*, Año 1, Nº3. 62-65.
DE ALBA, Alicia. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma.

- FOSSATI, María C.; OYOLA, C. (2003). “La centralidad de la categoría cuerpo /sujeto en el análisis de la reproducción de las relaciones de dominación y procesos de resistencia y emancipación. Su aplicación al ámbito educativo”. *Pilquén 5*, Año VI. Universidad Nacional del Comahue, Centro Regional Zona Atlántica Viedma, Río Negro, pp. 10-37.
- FOUCAULT, M. (1987). *Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI.
- GIROUX, Henry. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- McLAREN, Peter. (1997). “La enseñanza del cuerpo posmoderno. Pedagogía crítica y política de encarnamiento”. En *Pedagogía Crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, Paidós.
- McLaren P., y GIROUX, H. (1997) “La pedagogía radical como política cultural; más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo”. En *Pedagogía Crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, Paidós.
- MORGADE, Graciela. (2001). *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- PALERMO, Alicia I. (2004). “Las concepciones de género de las maestras de escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires”. En *Pensamiento Feminista II. Aportes para un nuevo andamiaje social*, compilado por Norma R. Heredia y María del Valle Videla. Córdoba, C.E.N. Ediciones. pp129-166.
- SCHARA GRODSKY, Pablo. Tesis de Maestría “Cuerpo, género y poder en la escuela: La instrucción de la masculinidad en las clases de Educación Física”. FLACSO.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

- CBC para la EGB. Ministerio de Cultura y Educación. CF de C y E. 2ª ed., agosto de 1995.
- Propuestas para integrar los Estudios de la mujer a los CBC. Documento elaborado por Gloria Bonder y Graciela Morgade.