

¿Cuál es la problemática educativa inherente a la Educación Física?

Leiva Benegas, Samuel J.¹
Universidad Nacional de Tucumán
Mail: leivabenegassamuel@yahoo.com.ar

Coronel, Claudia P.²
Universidad Nacional de Tucumán
Mail: paola.coronel@psicologia.unt.edu.ar

Resumen

La enseñanza encierra consigo un ser y un deber ser, es decir, una realidad y una aspiración de lo que debe ser. El deber ser, encierra consigo un trayecto educativo ideal, donde el educando se apropia de diferentes saberes que le permiten insertarse en completitud en la sociedad. Sin embargo, el ser no condice necesariamente con esto debido a que los actores intervinientes no cumplimentan su funcionalidad, en mayor o menor medida, dando como resultante la problemática educativa. Y justamente esta es tan vasta, que la bibliografía no remite necesariamente a una circunscripción, tarea que hemos emprendido como uno de los objetivos, entendiéndose desde lo que abarcan las investigaciones sobre el tema y lo que entiende el profesional dedicado al ejercicio de la enseñanza. Pero además de tener en cuenta estos aspectos, hemos agregado otro aditamento, entendiendo la implicancia de los actores intervinientes y los roles de compensación que existe en torno al incumplimiento de las funciones. Esto nos lleva a un segundo objetivo que implica dar cuenta de los actores intervinientes y sus implicancias (Estado, sociedad, familia, docente y educando) en el contexto de la Educación Física, que tranquilamente se podría extrapolar a otras materias del currículo.

Palabras Claves: Problemática educativa, Definición, Educación Física, Actores intervinientes

¹ Leiva Benegas Samuel J. es Doctor en Humanidades, área Educación Física (UNT), Magíster en Metodología de la Investigación Científica (UNLa), Magíster en Educación (UNQ), Licenciado en Resolución de Conflictos y Mediación (UNTREF), Licenciado en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQ), Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UNT) y Licenciado y Profesor en Educación Física (UNT). Se desempeña laboralmente en diferentes niveles y modalidades de la educación. ORCID 0000-0002-2893-1515

² Coronel, Claudia P. es Doctora en Humanidades, área Psicología (UNT), Magister en Psicología Educacional (UNT) y Licenciada en Psicología (UNT). Se desempeña como coordinadora de las carreras de posgrado de la Facultad de Psicología de la UNT y docente de grado como Prof. adjunta Regular con semidedicación Teoría y Técnicas de Exploración Psicológicas y Prof. Adjunta a cargo de PPS en Evaluación y Diagnóstico Infantojuvenil.

La problemática educativa

A medida que nos interrogamos sobre la problemática educativa, surgen diferentes temáticas asociadas, y si consultamos a los docentes las mismas comienzan a multiplicarse exponencialmente. En este sentido, las problemáticas educativas están asociadas a la experiencia profesional de cada docente, y si bien pueden hallar puntos de confluencia en las cuestiones económicas, de globalización y políticas gubernamentales, la regla es que cada uno las interpreta según su experiencia. De esta manera, no encontramos a nadie que nos circunscriba a qué remite la problemática educativa como una parcela del campo de conocimiento propio de la educación. Por otro lado, los especialistas y autores que escriben sobre la temática también dan cuenta de lo abarcativo, incurriendo en ejemplos y análisis específicos de algún problema educativo. Se podría esquematizar, por la bibliografía y documentos analizados, las problemáticas educativas de acuerdo a su injerencia como macro, meso y micro o bien también de acuerdo a la preponderancia de la influencia como externa o interna, así como de otras maneras.

La cuestión hasta aquí remite a una falta de definición que abarque todos los sentidos y por ende, cabría preguntarnos ¿qué es la problemática educativa? En este sentido no podríamos caer solamente en una concepción de problematizar la educación, en la medida que sería una categoría vacía, en el sentido que no nos dice mucho y es tan vaga en su concepción que no ayuda a su circunscripción. Es probable que esta concepción se adhiera a la de investigación, entendiendo a la problemática educativa como un dispositivo problematizador que oriente sobre las temáticas a abordar en el marco de la investigación (Yuni, y Urbano, 2006). Así también, si buscamos la definición, de acuerdo al significado de las palabras, encontraremos que lo problemático se define como que presenta dificultades, que causa problemas o bien como conjunto de problemas pertenecientes a una ciencia. Esta última acepción halla su emparejamiento con lo planteado en torno a la investigación. Y si buscamos la definición de educativo, remite a lo que sirve para educar, no existiendo disyunción, ni vaguedad en su concepción. Sin embargo, esto no nos ayuda más que a entender a un aspecto de lo que remitimos, en la medida que las palabras y su correspondiente sentido cuentan con un convencionalismo (Saussure, 1997). De esta manera, sería pertinente entender el sentido que se le brinda, por un lado, de las investigaciones y por otro lado, de los profesionales que ejercen la enseñanza.

Después de revisar una gama variada de investigaciones sobre problemática educativas (que por cuestiones de espacio, no se pueden citar), estas tratan sobre diferentes temáticas: nutrición,

infraestructura, equipamiento escolar, tecnologías de comunicación, violencia, hostigamiento, acompañamiento familiar, motivación, inclusión, formas de abordar determinada área de conocimiento, entre otras. Inexorablemente esta diversidad redundará en que cuando consultamos a los docentes sobre lo que es la problemática educativa, los mismos abordan diferentes problemas que tiene la educación, desde la falta o incumplimiento de las políticas gubernamentales a lo que pasa en el quehacer diario en el aula. Desde estos antecedentes, se podría decir que la problemática educativa remite a todo lo que ocasiona un perjuicio al estudiante, o en otras palabras, al conjunto de situaciones o fenómenos que obstaculizan el proceso educativo del estudiante.

Sin embargo, aunque esta definición nos sirva como un primer acercamiento, la cuestión de la problemática educativa es más compleja aún, y menos evidente en la medida que el perjuicio de una parte, puede ser subsanado por otra, no constatándose la problemática. En relación a esto, debe entenderse que el sistema educativo se halla interpelado por diferentes actores (Estado, sociedad, familia, docente y educando) y cada uno cumple una función en torno a la educación de la futura generación. En una idealización de la educación, cada actor augura su rol en función de que se propicie un pertinente trayecto formativo, y por medio de este, el aprendizaje. El estado conforma el marco legal y auspicia el derecho y la obligación a la educación, la sociedad incentiva y promueve un rol y una dotación de valor para la educación. La familia se ocupa de la manutención del educando tanto biológica como sentimental y paralelamente produce el acto de investimento (Schlemenson, 1996). El docente y la gestión escolar por medio de su quehacer coadyuvan el aprendizaje o bien crean “las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 2018 p.47). Por último, el alumno se debe a un posicionamiento activo frente a su educación, preparándose y abocándose a la misma.

Para cada actor existe un rol y una funcionalidad, dentro de un deber ser dirimido por la moralidad y la ética, en una suerte de contrato educativo. Este contrato se configura como un ente ideal, que no necesariamente contiene una sanción legislativa ante el incumplimiento, sino generalmente una sanción social. Ahora bien, si todos cumplieran su parte no existiría problema alguno, pero cuando esto no se brinda, puede surgir la problemática educativa. Este *puede*, conlleva que no necesariamente se dé, en la medida que un actor compensa la deficiencia de otro. Para ejemplificar esto, se puede proponer el caso de que ante un docente que no cumple su función, ya sea por ausentismo, desinterés o por otro motivo, la familia y el alumno con interesa

compensan ese rol. Entonces la problemática educativa reside, en el incumplimiento del rol más la falta de compensación de algún actor, dando fehacientemente lo contraproducente en el trayecto formativo del educando.

Desde este marco, se podría decir que la problemática educativa remite al conjunto de situaciones o fenómenos que obstaculizan el proceso educativo del estudiante, y que no son compensados por algunos de los actores intervinientes. En otros términos, podemos expresar que remite a lo contraproducente en el trayecto formativo del educando por el incumplimiento de las funciones de uno o más actores intervinientes, implicando consigo que las falencias de algunos no sean compensadas por otros actores. La importancia de investigar lo planteado, no reside en dilucidar lo contraproducente, sino en resolverlo. Sin embargo, si no sabemos lo que no funciona no podremos solucionarlo, de esta manera lo contraproducente –desde un razonamiento lógico– es lo necesario, pero no suficiente para resolver la problemática educativa.

En función de lo abordado –en las anteriores breves líneas– en lo siguiente abordaremos la problemática educativa, abocándonos a lo inherente a la Educación Física escolar. Este abordaje se realizará desde los actores intervinientes en el trayecto formativo del educando.

Sobre el papel del gobierno en la problemática educativa referida a la enseñanza de la Educación física

El gobierno regula en gran medida todo lo referente a la educación, legislando, financiando y acreditando la misma. Por esta caracterización, podemos decir que es el encargado de las leyes que regulan la actividad, de la infraestructura, recursos materiales, sueldo de los docentes y dotarlo de valor simbólico al diploma emitido. En cuanto a las leyes, la problemática se deriva de la poca carga horaria que se tiene para el espacio de Educación Física, teniendo en cuenta que la ONU, recomienda una práctica física de tres veces por semana. Otra cuestión legislativa remite al financiamiento de la educación, que nos lleva indefectiblemente a la infraestructura, recursos materiales y salarios. La enseñanza de la Educación Física, como cualquier materia, requiere de diferentes recursos para ser implementada, pero a diferencia de muchas materias su práctica está condicionada principalmente por recursos materiales específicos, que devienen de la infraestructura y el material (Corrales, 2015). El aula que se utiliza para la enseñanza de diversas materias, no puede utilizarse necesariamente para las actividades prácticas que requiere la

enseñanza de la actividad física. Y esto no es sólo por la necesidad de una infraestructura específica, sino también por el mismo resguardo a la integridad física de los educandos. Entonces el material y la infraestructura no sólo responden a una necesaria didáctica y metodología de la enseñanza, sino también a un resguardo de la integridad física.

El resguardo en cuanto a la infraestructura posibilita la continuidad de la práctica física ante las inclemencias climáticas, mientras que el resguardo en materiales evita que el alumno se lesione. Pero además del resguardo que puede representar un recurso material, como ser una colchoneta, ayuda a la práctica de alguna actividad o gesto físico. No es lo mismo hacer un rol adelante en colchoneta que en el pasto. La colchoneta, como cualquier recurso material propio de la Educación Física escolar, guarda una relación de especificidad con lo que se ha de enseñar. De esta manera, una pelota de vóley sirve para enseñar vóley como una de fútbol, sirve para enseñar ese deporte. La especificidad del recurso, augura una necesidad insoslayable para el docente y para el alumno, que debe adquirir el capital cultural motriz. Tanto la variabilidad de infraestructura como de materiales permite al docente la inculcación de un capital cultural físico.

Pero además de lo anterior, el gobierno se encarga de los sueldos y subsidios, cuestión más que coyuntural para el desempeño profesional. Ante salarios bajos, se encuentra la problemática de los paros, ausentismo y ausencia de cobertura de horas. Los paros como el ausentismo recurrente son indicadores del malestar docente ante los sueldos, pero lo más grave remite cuando ciertas horas no son tomadas debido a que se gasta más en el transporte, que lo correspondiente a lo que se gana. Entonces el salario condiciona la asistencia del docente, lo que produce la interrupción o afectación del trayecto formativo del educando. Y justamente de este incumplimiento se deriva en numerosas ocasiones un diploma que encierra consigo un eufemismo de contenidos vistos y aprendidos. Para finalizar, y retomando las legislaciones, al gobierno le corresponde atender las condiciones de base que coadyuvan la educación, es decir políticas de equiparación de las condiciones de base (Gentili, 2012). No es lo mismo un alumno que llega desayunado para hacer las clases de Educación Física, que un alumno que se desvanece del hambre.

Sobre la implicancia de la sociedad en la problemática educativa referida a la Educación Física escolar

La sociedad con su ideología hegemónica cubre un gran espectro, debido más que nada a que interpela a cada sujeto por medio de la aceptación, expulsión y sanción. Sus mayores

transmisores devienen de las costumbres, las representaciones y los medios masivos de comunicación. Hoy en día no se puede pensar en una sociedad aislada, sino atravesada por lo global, aunque claramente, con matices propios. La influencia proviene del valor otorgado a la educación y su capital objetivado (diploma), cultura líquida, como también lo inherente al consumismo. De esta manera, si la sociedad cree que la educación es una categoría vacía y sobrevaluada (ya sea de manera tácita o explícita), sus preceptos son incorporados por el educando, confiriendo un rechazo a la educación. Es por este motivo que el capital cultural físico pierde valor agregado, desmereciendo lo que se puede ganar por medio de la inculcación. Y esta devaluación no sólo encierra consigo el interés sino también lo compartimental, existiendo conductas disruptivas que atentan con la clase y el clima escolar.

Y justamente este capital, que trasciende en lo corpóreo y por ende en lo estético, adquiere en la posmodernidad un valor de mercancía. Es así que lo estético conlleva un valor agregado, confiriendo no sólo la aceptación de un otro, sino también una concepción de admiración y deseo (Leiva Benegas, 2022). Esto propende dos cuestiones, por un lado, una concepción utilitarista de la actividad física, y por otro lado, que se es por la apariencia y no por sus capacidades. Lo primero se direcciona a un reduccionismo de la cultura física en actividades que promueven la estética hegemónica, desestimando actividades físicas que no producen necesariamente alteraciones morfológicas. De esta manera, lo relacionado con la sobrecarga o más comúnmente conocido como pesas y aparatos, consigue un valor agregado en relación a otras prácticas, condicionando motivaciones y el valor de la clase de Educación Física. De hecho, gran parte de la actividad física extra escolar se relaciona con estas actividades que van haciendo intromisión en el ámbito escolar. Esto en ninguna medida quiere decir que sea malo, únicamente que condena la cultura física a una concepción sesgada.

La relación entre la estética y la actividad física si no se puede canalizar, avanza a un marco de liquidez, donde el bienestar no puede esperar (Bauman, 2011), cayendo los sujetos en conductas desviadas. Y justamente son estas conductas las que promueven cirugías riesgosas como también la utilización de diferentes sustancias nocivas para la salud, pero que promueven una estética hegemónica. Detrás de toda necesidad consumista existe un mercado ávido de dar respuesta, no solo ofreciendo suplementación, sino maquinarias e indumentarias que harán resaltar lo estético. Y esto nos lleva a la concepción de que se es por la apariencia y no por sus

capacidades, circunscribiendo esto a la admiración y el deseo que adquiere un sujeto. Esta concepción, derivada de lo sinóptico (Bauman y Lyon, 2013), estructura las posibilidades de ser una mercancía o un bien de consumo, por medio de lo cual se obtienen cuantiosas regalías económicas. Por este motivo, el diploma (otorgado por la educación) pierde su valor de retorno –por lo que conllevan los estudios–, siendo más redituable la mera exposición tras una cámara.

Sobre el papel de los familiares en la problemática educativa relacionada a la Educación Física escolar

El término familiares nos parece más pertinente que padres o madres, en el sentido de que no siempre son estos los que se encargan de la educación –aunque sí, en la mayoría de los casos–. Es así que en ocasiones son los abuelos, los tíos e inclusive los hermanos los que se ocupan de la educación e inclusive de la manutención. La familia como señala Winnicott (2011) es el punto de partida de cada sujeto y esto se debe más que nada al papel central que juega la familia en los primeros años de vida, como también su ulterior influencia. Este papel coyuntural de la familia en la crianza remite necesariamente a las condiciones de existencia que brinda a la nueva generación. Y justamente, estas condiciones de existencia, son las que interfieren en lo educativo, donde encontramos lo referido a la manutención (biológica y sentimental), el investimento y la autonomía.

Sin lugar a dudas, la Educación Física escolar se halla interpelada por la nutrición del educando, y su estado emocional, cuestiones inherentes al rol de manutención familiar. Un alumno mal alimentado o con un estado emocional negativo, tiene su atención dispersa y una pobre predisposición para la clase. Aunque esto parezca una verdad de Perogrullo –y que no sólo afecta a la Educación Física–, es necesario destacarlo, en el sentido de que si la familia no lo puede cumplimentar, es necesario que el Estado (como garante de la educación) se haga cargo.

Pero además de lo referido a las condiciones de base, la familia es la encargada de realizar un movimiento libidinal a la educación, según lo que nos dice Schlemenson (1996). Esto sería lo que la autora denomina como acto de investimento, que representa el manifiesto interés que deposita la familia en lo relacionado a la educación. De este modo, si la familia anima la práctica física escolar como extraescolar, la progenie la entiende como positiva, promoviendo una motivación e implicación en las actividades propuestas por el docente de Educación Física. Por lo contrario, si no se la estima o bien, se conjetura un menosprecio en relación a otras asignaturas más

cognitivas, seguramente la implicancia del alumno no será la pertinente (Leiva Benegas, 2023a). Pero además de la dotación de valor, los familiares deben propender a generar una autonomía de la prole, de otra manera la nueva generación no podrá forjar las herramientas para poder sustentarse de manera individual. De hecho, la sobreprotección se asocia a una condición de invalidar la dependencia del sujeto (Leiva Benegas, 2023b), aunque no de manera consciente, debido a que se cree que evitando ciertas experiencias se está favoreciendo, sin embargo, se está inhibiendo la apropiación, la experiencia y en sí, la emancipación.

Desde nuestros relevamientos, dimos con familiares no quieren que los chicos se frustren, agiten, transpiren, se raspen, entre muchas otras cuestiones en la clase de Educación Física, incursionando en quejas y ausencias deliberadas de los alumnos. Si bien el docente busca constantemente la protección de la integridad física del educando, esto no quita el riesgo latente de que algunas actividades ocasionen que se lastime o se frustre el alumno. Y justamente esto es parte de la experiencia que permite la apropiación de la cultura física, entonces “la sobreprotección solamente protege a los niños de una cosa: De experimentar la vida. A vivir se aprende viviendo” (Meresman, 2013, p. 49)

Sobre el rol docentes y de gestión escolar en la problemática educativa inherente a la Educación Física escolar

En la institución educativa, se conjugan dos actores que catalizan la educación, el docente y la gestión. El ejercicio docente refiere al tiempo dedicado a la enseñanza, en lo que refiere a metodología, estrategias y a la calidad de ésta, como también a la formación (inicial y continua), preparación de las clases, propender la participación familiar y corrección de trabajos. La gestión educativa, se direcciona a crear las condiciones para que lo anterior pueda brindarse, interpelando el ámbito normativo para la creación de un clima escolar óptimo para el aprendizaje. Como refiere en su portada Blejmar (2005) “Gestionar es hacer que las cosas sucedan”

Todos los que han pasado por el sistema formal de educación han tenido docentes a los que han apreciado y a los que no han estimado. El docente es en gran medida el motor de la enseñanza para los educandos, pudiendo hacer que los contenidos más monótonos y tediosos adquieran una relevancia y una estima que determinan ampliamente la trayectoria de los educandos. Pero no todos los docentes son iguales y no todos adquieren el mérito necesario de

ser considerados como verdaderos maestros (Narodowski, 2018). Pero antes de analizar la función docente en torno a la problemática educativa referida a la Educación Física, es necesario dar cuenta que su función no remite a un apostolado. La realidad determina que es un ser humano más, lleno de problemas y factores sociales que lo atraviesan y condicionan.

Uno de las problemáticas que encierra la currícula de la Educación Física remite al curriculum de turista, es decir un programa vacío de contenido o bien con pocos, supeditando la experiencia y la adquisición de la cultura física (Leiva Benegas, 2023b). Así también, se encuentra la Walt Disneyzación de la educación centrándose en el divertimento y lo ameno (Torres Santomé, 2008). Por la búsqueda de divertimento y de crear una motivación para la participación en la clase, se omiten contenidos necesarios de impartir, como determina el estudio de Menéndez, et al., (1996). En ninguna medida el divertimento y lo recreativo se pone en tela de juicio, ya que es parte de la Educación Física, lo que se cuestiona es su exclusividad. Aunque a los alumnos le guste jugar al fútbol y esta sea una actividad de la Educación Física la misma no puede ser lo único en todas las clases. Se requiere de enseñar técnica, trabajar las capacidades condicionales, como también de enseñar una variabilidad de cultura física, que por sus recursos, no está al alcance de todos.

Esto nos lleva a que el docente debe preparar la clase, así como los contenidos y las evaluaciones, las mismas no pueden ser producto de la improvisación o del estado de ánimo del profesor. Debe existir un criterio de evaluación que dé cuenta de los conocimientos apropiados y no exclusivamente de la asistencia, las condiciones de antemano del alumnado o bien, la cara del mismo. De esto se desprende que la Educación Física no puede ser considerada como propia de los que tienen más capacidades, dejando de lado o a su suerte, a los otros. Aunque parezca una obviedad, nos ha tocado más de una vez ver muchos chicos sentados en las clases de Educación Física, como si no pudieran hacer ningún tipo de actividad. Y justamente la no actividad debe ser un carácter excepcional, debido a un impedimento generalizado, ya que de otra manera se está excluyendo de la cultura física. Así también, cuando el docente discrimina el contenido a enseñar o la exigencia en función del capital cultural o el sexo del alumnado, está inhibiendo de antemano las potencialidades del educando. Al respecto, en la escuela, existe una suerte de estigmatización del comportamiento de acuerdo al sexo (Beer, 2008) como también denominaciones descalificativas del alumnado, que lo estigmatizan y en gran medida lo acomplejan.

El docente ante la discapacidad o problemas asociados al aprendizaje debe mediar las estrategias didácticas pertinentes o bien, producir las adaptaciones curriculares o de acceso. Así también, debe pedir los asesoramientos como ayudas necesarias, no puede quedarse impávido y decir no me enseñaron. Precisamente esto nos lleva a la sólida formación que debe ostentar el docente, no únicamente en la formación inicial, sino particularmente en la continua. La no pertinente y continua capacitación es una manera de carencia, ya que el servicio brindado a la educación y en sí al educando, es deficiente. En este sentido, Bourdieu (2012) señala “Los programas deben ser sometidos a una puesta en cuestión periódica tratando de introducir en ellos los conocimientos exigidos por los progresos de la ciencia y los cambios de la sociedad” (p.115).

La capacitación exige un compromiso con la educación, así también la atención, que es primordial para detectar las falencias en el aprendizaje de los alumnos. No se puede dar la actividad y estar abocado a la pantalla del celular o a la charla con otro docente, la atención exige más que un sólo estar, requiere de una mirada atenta y en gran medida minuciosa, en el sentido del adagio *al ojo del amo engorda el ganado*. Este compromiso que debe adquirir el docente se da también por su responsabilidad en la continuidad del trayecto educativo, es decir su asistencia. La inasistencia no puede ser una cotidianidad, sino una excepcionalidad. Nadie discute la relevancia de las licencias en cuanto a derechos, en relación a inconvenientes fundados, lo que se pone en tela de juicio son las licencias inventadas o apócrifas. De hecho, hay docentes que sacan tantas licencias que sus días laborables son realmente pocos, saben más de licencias que los mismos gestores de la educación. Cuando un docente miente en su licencia –con la complicidad de un tercero– está incumpléndole al alumno.

Y justamente este punto nos lleva necesariamente a la gestión escolar, y la pertinente capacitación, que exceda los parámetros de antigüedad frente alumno y titularidad. La idoneidad, formación y experiencia son pilares de gestión, y no tenerlas puede condicionar sobremanera la gestión escolar. Una gestión estratégica implica que las cosas sucedan, no por coerción o miedo, sino por convicción. Específicamente en la escuela tiene que fomentar un clima propicio para la educación, coadyuvar la tarea docente y velar por los recursos necesarios para el trayecto formativo. El clima escolar debe permitir el diálogo y la negociación, reconociendo que el conflicto es parte de la naturaleza humana, como también su resolución. En este sentido, cada

docente debe sentirse escuchado y valorado, como también, parte esencial de la industria del aprendizaje.

Debe crearse una mediación constante, que contenga al docente tanto en la institución como frente a los alumnos, no sobrecargando de tareas escolares que no hacen más que crecer el hastío. Y justamente esto último, más la no pertenencia y la no escucha, promueven el ausentismo y el desgano de las tareas docentes. A esto se le suma la soledad educativa que debe evitarse, mediante el acompañamiento de la gestión, velando por las necesidades inherentes al mejoramiento de la educación y su mayor promotor, el docente. Y precisamente esto nos lleva a los recursos, que nunca son suficientes para brindarle a los alumnos todas las experiencias necesarias para la enseñanza. A partir de esto, es necesario que la gestión se mueva en función de conseguir donaciones, padrinos y adherirse a planes, programas y proyectos gubernamentales que brindan recursos. La gestión no debe quedarse impávida ante la necesidad de la comunidad educativa, debe golpear tantas puertas como le sean posibles, y más aún para la Educación Física que requiere de diversos y muchos materiales para la apropiación de la cultura motriz.

Sobre el papel del educando en lo que remite a la problemática educativa referida a la Educación Física escolar

El alumno configura un papel coyuntural en su formación, de esta manera, pensar que el mismo puede autoboicotarse es complejo y en gran medida paradójico, ya que se es el propio factor contraproducente. Pero en ocasiones, damos cuenta que el educando hace trampa en su trayecto educativo, ya sea en los exámenes o en los trabajos prácticos, conllevando esto un daño en su adquisición de la cultura. Al aprobar sin apropiarse del conocimiento, se infringe un daño a sí mismo, en la medida que no se incorporó los saberes. Y justamente uno de los principales motivos –siguiendo la teoría de Merton (1992)–, es debido a la preponderancia de las metas sociales sobre los medios con los que se cuenta para la consecución de ellas. En este sentido, la sociedad, por medio de sus metas culturales postula que ha de tenerse o ser, para ser feliz, como el hecho de tener una familia, un auto, un celular, una carrera universitaria, entre otras cuestiones. Y justamente estos objetivos calan tan profundo en el sujeto, que la única forma de ser, es por medio de la consecución de estas metas. Pero lamentablemente las condiciones de base de cada

uno –o los medios socialmente aceptados para alcanzarlas– no necesariamente permiten cumplir con las metas sociales, causando frustración y la incursión en métodos prescritos (Merton, 1992) para conseguir los resultados académicos. Entonces, desde la concepción de los comportamientos prescritos, vale más la nota o aprobar, que el aprendizaje, provocando que el alumno haga trampa en su trayecto formativo (copiando en los exámenes, haciendo que otro le haga los trabajos prácticos, entre otros).

Pero para que haya cabida a lo prescrito, se requiere necesariamente de alguna complicidad, es decir, que se requiere de que alguien promueva el comportamiento prescrito, ya sea por complicidad, indiferencia u omisión. Asimismo, al no imponerse los límites, sistemas de contralor y darse un acompañamiento necesario, se habilita los métodos prescritos, que no son más que las trampas del educando para la consecución de un rendimiento académico ad hoc, que no demuestra su real incorporación de saberes. Entonces el comportamiento desviado (en el marco de la teoría de Merton, 1992) para obtener un resultado académico favorable, no es un acto que se dimensiona como perjudicial por el mismo educando. Lo que importa es el resultado y no el camino, de esta manera es más importante aprobar o tener una buena nota, que asirse de los conocimientos. Seguramente esto puede ejemplificarse con los trabajos prácticos grupales en los que parte del grupo, son el lastre de los que trabajan. Así también, en los machetes para los exámenes o en los trabajos prácticos hechos por la inteligencia artificial. Pero justamente esto como lo anterior, puede hacerse ante la no mirada atenta y comprometida del docente.

Pero hacer trampa implica no apropiarse del conocimiento, y por ende, hacerse trampa uno mismo, en la medida que no se obtuvo lo que debería obtenerse, conocimiento. Y es que, ante la mirada desinteresada del docente, el alumno no debe aprovechar sino posicionarse más activamente. Y esto no sólo implica compensar una deficiencia, sino comprometerse con su proceso de aprendizaje. Entonces, es imperioso el posicionamiento activo del educando en torno a su educación como lo señala Freire (2013) y Pozo Municio (2001), entre otros autores. Uno se apropia del conocimiento no por el mero educador, sino porque uno puso a disposición su esfuerzo, dedicación y tiempo, en palabras de Bourdieu (2013) “El capital cultural es un tener devenido ser, una propiedad hecha cuerpo, devenida parte integral de la «persona», un habitus. Quien lo posee «ha pagado personalmente», y con lo más personal que tiene: su tiempo”. (p.215). De esta manera, para poder adquirir fuerza –por ejemplo desde la definición de Leiva

Benegas (2019)– se requiere entrenar, así también, para apropiarse de un gesto físico, se requiere de practicarlo repetidas veces. La fuerza como el gesto físico, no se dan de manera espontánea, se adquieren en función de la dedicación y el esfuerzo. Entonces, apropiarse del capital cultural físico, implica necesariamente de un posicionamiento activo por parte del educando. Pero este posicionamiento activo no se limita exclusivamente a la atención, el esfuerzo y la dedicación, también conlleva poner recursos materiales y económicos propios. El alumno no puede quedarse impávido, ante la ausencia de recursos o el incumplimiento de los demás actores, debe poner de su parte.

En otras palabras, no puede el educando esperar que todos los recursos se le den como maná caído del cielo, ya que esto es asistencialismo, y a medida que se enraíza invalida al sujeto, incapacitándolo, creyendo que no puede poner nada de sí, y que todo depende de un otro. De esta manera, se conforma un asistencialismo salvaje, donde no sólo no se le da la caña de pescar, sino que al acostumbrarlo rutinariamente a su pescado, olvidada que puede conseguir por sí mismo, el alimento. Freire (2013) nos dice al respecto “El asistencialismo (...) es una forma de acción que roba al hombre condiciones para el logro de una de las necesidades fundamentales de su alma: la responsabilidad” (p.51).

A manera de cierre

En las escuetas líneas anteriores –que por razones de espacio no hemos podido profundizar– tratamos de manera esquemática lo que remite a la problemática Educativa en la Educación Física escolar, de acuerdo a cinco actores. Pero antes de dar con los cinco actores, hemos definido la problemática educativa como lo contraproducente en el trayecto formativo del educando por el incumplimiento de las funciones de uno o más actores intervinientes, implicando consigo, que las falencias de algunos no sean compensadas por otros actores.

Al gobierno le corresponden las cuestiones coyunturales que permiten y potencian la educación, como leyes, financiando y acreditando la misma. Así también, y más aún en un clima político liberal, le incumbe atender las condiciones de base, ya que no se puede ejercer la libertad sino se cuenta con acceso en iguales condiciones a la educación, sino estamos hablando de feudos y derechos de cuna. La sociedad interpela todo con su idiosincrasia, de esta manera su influencia repercute en el trayecto formativo, por medio de su cosmovisión de posmodernidad, los mensajes

que transmite por los medios masivos de comunicación y su demanda sobre la escuela. Los familiares cumplimentan otro rol en cuanto a educación se debe, cumpliendo con la atención de las condiciones de base, es decir con la manutención biológica y sentimental y además dotando de valor a la educación y sus representantes. La gestión escolar y el ejercicio docente cumplimentan dos cuestiones coyunturales del quehacer educativo, correspondiéndose con el primero la gramática escolar y todo lo correspondiente al coadyuvar el trayecto formativo del educando. Lo que atañe al segundo remite al tiempo dedicado a la enseñanza, en lo que refiere a metodología y estrategias y a la calidad de ésta, como también, a diversos aspectos que son concomitantes del trayecto educativo del alumnado. Por último, en cuanto a actores se refiere, se encuentra el estudiante, que debe conciliar un papel activo en su trayecto formativo.

Abordar la problemática educativa desde los actores intervinientes nos ayuda a conjeturar roles, funciones y obligaciones en torno a cuestiones afines del trayecto formativo del educando. Las actuaciones de los actores se encuentran en un sensible y dependiente equilibrio de uno, en relación a otros, configurando una relación concomitante. En un ideario, a manera de contrato educativo, cada uno de los actores cumplimenta su rol, dando como resultado un trayecto educativo ideal. Sin embargo, la realidad educativa demuestra las falencias del sistema y el incumplimiento de las funciones de los actores, dando como consecuente la problemática educativa. Poder dar cuenta de la misma, permite visibilizar lo contraproducente y desnaturalizar lo naturalizado, en favor de poder analizar la situación y emprender las acciones al respecto.

Referencias Bibliográficas

- Bauman, Z. (2011). *Tiempos líquidos: vivir en una época de Incertidumbre*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Bauman, Z. y Lyon, D. (2013). *Vigilancia líquida*. Buenos Aires: Paidós Estado y Sociedad.
- Beer, D. (2008). Visiones y discursos en la Educación Física de la escuela Primaria; en el compilado de Morgade y Alonso (com.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la distancia*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan: competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Bourdieu, P. (2012). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

- Bourdieu, P. (2013). *Las estrategias de la reproducción social*. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Corrales, N. (2015). Clase (de Educación Física), en Carballo, C. G. (coordinador) (2015) *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 Libros.
- Freire, P. (2013). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores Madrid.
- Freire, Paulo (2018). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gentili, P. (2012). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Leiva, Benegas, S. J. (2023a). *Repercusiones de la pandemia por COVID-19 en la educación física. Condicionamientos, contenidos y representaciones en el nivel primario*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes
- Leiva Benegas, S. (2023b). Vigencia del paradigma médico en la educación especial: Repercusiones en la cultura física. En *Actas*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Leiva Benegas, S. J. (2019). ¿Qué es la fuerza para la Educación Física? 13 congreso argentino de Educación Física y Ciencias, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019, Ensenada, Argentina. Educación Física: ciencia y profesión. En *Actas*. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. En Memoria Académica.
- Leiva Benegas, S. J. (2022). *Construcciones simbólicas de la actividad física en adolescentes escolarizados* (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofías y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. San Miguel de Tucumán, Provincia de Tucumán.
- Menéndez, M., Rodríguez, H., Cortés, N., Hernández, A. y Barbero, J. I. (1996). Status de la Educación Física. Consideraciones a partir del estudio de un caso en Sánchez, R. (ed.) (1996). *Los retos de las ciencias sociales aplicadas al deporte*. Pamplona: AEISAD.
- Meresman, S. (2013). *Es parte de la Vida: material de apoyo sobre educación sexual integral*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Merton, R. K. (1992). *Teoría y estructuras sociales*. México: Fondo de la cultura económica.
- Narodowski, M. (2018). *El colapso de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Pozo Municio, J. I. (2001). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Ed. Alianza.
- Saussure, F. (1997). *Curso de lingüística general*. México: Fontamara.
- Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345. Enero-abril 2008, pp. 83-110 Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Winnicott, D. W. (2011). *El hogar, nuestro punto de partida: ensayos de un Psicoanalista*. Buenos Aires: Paidós.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2006). *Mapas y Herramientas para conocer la Escuela: Investigación Etnográfica e Investigación-Acción*. Córdoba: Editorial Brujas.