

Reflexiones sobre el eje de la ESI cuidar el cuerpo y la salud

Aportes del campo de la fundamentación para pensar la formación docente del profesorado de Educación Física

Rodrigo Fuente, Instituto Superior Alessandro Manzoni, rfuente@escuelaitaliana.com

Silvina Otonelo, Instituto Superior Alessandro Manzoni, sotonelo@escuelaitaliana.com

RESUMEN: En el nivel superior de la provincia de Buenos Aires existen los denominados Talleres integradores interdisciplinarios, que son espacios curriculares donde se busca promover la construcción de conocimiento colectivo y favorecer el diálogo entre disciplinas, a fin de articular saberes y mejorar las prácticas formativas.

En el Instituto Superior Alessandro Manzoni, en dónde se dicta el Profesorado de Educación Física, nos propusimos utilizar este espacio para indagar sobre los aportes que el campo de la fundamentación puede realizar a la formación de profesores y profesoras de Educación Física en relación con la Educación Sexual Integral en especial con el eje “Cuidar el cuerpo y la salud”.

Nuestras perspectivas provienen de la historia, la comunicación y las ciencias de la educación y realizamos la Actualización en Educación Sexual Integral dictada por el INFOD en el año 2023 y 2024

A continuación presentamos un avance teórico, preliminar y seguramente incompleto, acerca de los elementos que consideramos importantes en relación con la temática, también analizamos y presentamos algunos de los lineamientos curriculares y documentos de la Dirección de Educación física de la Provincia de Buenos Aires, referencia obligada para la formación de nuestros estudiantes, buscando establecer puntos de contacto con documentos nacionales y provinciales en relación con la Educación Sexual Integral.

PALABRAS CLAVES: ESI, cuerpo, salud, formación superior.

La Educación Sexual integral

La educación sexual integral ha sido en Argentina una política pública creada a partir de la sanción de la ley 26.150 en octubre de 2006, habiéndose observado una serie de problemáticas y temáticas que necesitaban ser abordadas desde los ámbitos educativos formales y que precisaban de un ordenamiento y sostén legal que permitiese implementación, continuidad y apoyo institucional en dicho abordaje.

La integralidad es un aspecto clave de este enfoque que implica pensar al ser humano en clave de corporeidad, intentando reconocer la complejidad que esta implica.

También implica reconocer que no es posible pensar los ejes como comportamientos separados sino asumir que todos están íntimamente relacionados.

La Ley 26150 es un texto breve y marca algunas orientaciones centrales; sobre todo el carácter integral de un abordaje de la sexualidad, que trasciende las visiones parcializadas clásicas de las miradas biomédicas o moralizantes hegemónicas y que incorpora sus dimensiones histórico culturales, psicológicas, éticas y afectivas. La normativa abarca todas las escuelas del país , y todos los niveles y modalidades. (Morgade 2023 p.11)

Esto implica que todos los institutos de nivel superior “están explícita y plenamente alcanzados por la ley” pero “en el caso de las universidades nos encontramos con un recurrente interrogante sobre cómo se compatibiliza una ley nacional con los planes de estudio que se elaboran y se votan en instancias autónomas de gobierno universitario” (ob.cit. p.20)

En 2008 se votaron los lineamientos curriculares y se creó el Plan Nacional de Educación Sexual Integral que la misma autora considera una plataforma de despegue. Sin embargo, considera, “fueron los debates sociales, en las calles y en el congreso sobre las diferentes deudas en el campo de la ampliación de derechos, los que permitieron a la ESI dar sus mayores saltos cualitativos: la Ley de matrimonio igualitario, la Ley de identidad de Género, las marchas Ni Una Menos, la marea verde por la ley de IVE” (ob. cit. p.12)

En 2018 y luego de estos avances el Consejo Federal de Educación cristalizó en la Resolución 340/18 los cinco ejes de la ESI: Garantizar la equidad de género, Respetar la diversidad, Valorar la afectividad, Cuidar el cuerpo y la salud y Ejercer nuestros derechos.

¿Por qué mirar el eje “Cuidado del cuerpo y la salud”?

Problematizar este eje dentro del profesorado de Educación física es importante, ya que ambos conceptos implicados: cuerpo y salud, son núcleos centrales de la práctica docente de estos profesionales tanto en las escuelas como en otros ámbitos educativos.

Iniciamos indagando la mirada que sobre estos conceptos se encuentran presentes en los DCP provinciales y documentos oficiales de ESI.

Desde la perspectiva humanista en la cual se inscribe nuestro profesorado (Res. 2432/09), se considera al cuerpo desde la corporeidad, que implica reconocerlo no como un hecho solamente biológico, sino también social, en el que se entrecruzan aspectos afectivos, comunicativos, cognitivos, con lo propiamente biológico y fisiológico.

En el documento Nro 2 del año 2008 de la Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires, se indica que

Entender el cuerpo como corporeidad plantea que el ser humano ya no sólo posee un cuerpo (que sólo hace) sino que su existencia es corporeidad, y la corporeidad de la existencia humana implica HACER, SABER, PENSAR, SENTIR, COMUNICAR y QUERER (Rey Cao y Trigo Aza, 2000) (p. 4)

Adoptar esta visión implicaría:

[...] superar aquella concepción de Educación física que basaba la tarea educativa en la actividad constante, considerando que el aprendizaje se producía a partir de la mayor cantidad de oportunidades de movimiento que tuvieran los sujetos, con escasos o nulos momentos para el intercambio, la confrontación de hipótesis y la reflexión.

En forma implícita o explícita, esta forma de intervención se apoyaba en una concepción de cuerpo-objeto y de movimiento entendido como la modificación en la posición del cuerpo en sus manifestaciones externas y visibles. Y tenía su correlato en estrategias de enseñanza basadas en la presentación de modelos a reproducir, el comando directo y la asignación de tareas, lo que formaba alumnos/as ejecutores de ideas, movimientos y propuestas de otros (casi siempre su maestro), promoviendo más alienación que formación (p. 5)

Creemos que esta mirada es coherente con el planteamiento realizado en los documentos en relación con el eje cuidar el cuerpo y la salud de la ESI, que, por ejemplo indican

Si se realizara un recorrido sobre algunas de las formas de entender y vivir al “cuerpo” a lo largo de la historia, veríamos que estas se encuentran íntimamente ligadas al momento político, económico, social en el cuál se inscriben, como así también a la cultura y a las creencias de cada época. Esto sería suficiente para demostrar que el cuerpo no se agota en la dimensión netamente biológica sino que esta misma corporeidad es constituida por los significados y valoraciones que se le

otorgan en cada sociedad, por los sentidos que circulan en torno al cuerpo en todas las instituciones que atraviesan la vida de un sujeto. (p.1)

En el documento Referentes Escolares de ESI Educación Secundaria, se indica:

El cuerpo es una dimensión importante de nuestra identidad (personal y colectiva), por eso cuando reflexionamos sobre él, debemos considerar la influencia del contexto histórico, la cultura, la condición social, la forma de cuidarlo y de valorarlo, así como también las concepciones sobre el sexo y el género que prevalecen en nuestra sociedad. (p.14)

En cuanto al cuidado de la salud este documento plantea una mirada integral y la responsabilidad educativa de promoverla:

La salud, según la Organización Mundial de la Salud, es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. En este sentido, no es solamente una cuestión individual sino también un proceso grupal y comunitario, que incluye las condiciones de vida y de trabajo, el derecho a la educación y el acceso a todos aquellos recursos que hacen posible la vida humana. Desde esta concepción integral de la salud se busca acompañar el desarrollo de niñas/os, adolescentes y jóvenes y que, al crecer, aprendan distintas maneras de cuidarse y de cuidar a las/os otras/os (por ejemplo, seleccionar los alimentos más nutritivos, incorporar hábitos de higiene, conocer el funcionamiento del cuerpo y realizar actividad física) (p. 14)

Reconocemos entonces en estas citas conceptos centrales que constituyen un punto de partida, la consideración del cuerpo y la salud con una visión integral y no exclusivamente individual y biológica, sino social e histórica. Desde esta óptica, nos proponemos pensar a los espacios curriculares de fundamentación como complemento necesario en favor de su apropiación desde esta perspectiva por parte de los futuros docentes.

También se puede reconocer una perspectiva pedagógico didáctica bien definida, asumiendo la necesidad de una enseñanza que considere al aprendiz como un sujeto activo, que aspiramos se pueda apropiar de saberes que le permitan transformar la realidad. En este sentido, reconocemos imprescindible que la propia formación docente revise sus propias estrategias didácticas en favor de que se experimente una enseñanza y un aprendizaje más comprensivo y profundo.

Estos posicionamientos docentes, tanto los referidos a una mirada social y compleja del cuerpo y la salud como los referidos a la enseñanza, suelen ser contrarios al sentido común y a las propias experiencias educativas vividas por los futuros docentes. Por lo que, desde la formación debemos favorecer la deconstrucción de esos saberes para habilitar nuevas

miradas. El desafío de la formación docente inicial consiste, entonces, en ayudar a desandar críticamente “la escuela que vivimos” para ofrecer herramientas conceptuales y didácticas para construir la “escuela que queremos”.

Muchos autores han pensado cómo estas experiencias escolares, la propia biografía escolar, en ocasiones pueden obturar la formación docente si esta no las considera, problematiza, hace conscientes y construye miradas superadoras o alternativas . (Camilioni 2007, Alliaud 2017 entre otros) Estas perspectivas nos deben interpelar como formadores para poner la centralidad de la enseñanza al servicio de la transformación de la escuela, en general, y de la Educación física escolar en particular.

Solemos ver que quienes eligen el profesorado de educación física son personas que de una u otra forma disfrutan de las prácticas corporales y se sienten con habilidad y capacidades para muchas de ellas. Nuestro desafío, creemos, es ayudarles a mirar sus trayectorias educativas, de otras formas. La invitación a re pensar las propias experiencias escolares implica, por ejemplo, ayudarles a pensar ¿cómo eran sus clases, como las vivenciaban? ¿todos/as estaban allí presentes participando, disfrutando, aprendiendo? ¿todas las personas más allá de sus formas corporales eran valoradas y hacían actividad física? Creemos importante ayudar a nuestros estudiantes a problematizar las miradas estigmatizantes sobre las personas con sobrepeso u obesidad, que se han reproducido largamente, como señal de dejadez o desinterés por la propia salud, asimismo la dificultad para implicar a estas personas en las prácticas corporales que se proponen en la clase de educación física donde el compromiso corporal y la exposición frente al docente y al grupo son insoslayables. Plantear las diferencias corporales como una cuestión no solo individual sino también social y comunitaria puede ser una forma más compleja, realista y, porque no, más amable y cuidadosa de pensarnos.

Pensar la salud como un proceso comunitario, como una tarea colectiva es un desafío de gran envergadura, sin duda una propuesta contracultural, que busca repensar perspectivas que ponen toda la responsabilidad por el cuidado y la salud en las personas, llegando, en ocasiones, a culpabilizar al sujeto por su mala alimentación o falta de actividad física, desconociendo las cuestiones contextuales, sociales e históricas que condicionan el accionar individual.

Es necesario problematizar estas cuestiones desde, primero las propias creencias de los y las docentes, luego desde las aulas y patios para permitir a la ciudadanía mayores márgenes de pensamiento, acción y decisión en relación a sus propias trayectorias vitales y las de su comunidad.

Obstáculos y oportunidades desde la enseñanza

En las citas anteriores y en muchos otros documentos de la Dirección de educación física de la PBA se hace referencia a una mirada mecanicista y biologicista que se propone superar, la dificultad para hacerlo, creemos, tiene en parte que ver con lo antes mencionado sobre la dificultad de la propia formación para generar cambios, pero también, puede responder a la propia gramática escolar de las instituciones educativas (Dussel, 2003) donde el diálogo disciplinar no se hace presente. Es aún una deuda de la escuela secundaria, (y también en los niveles superiores) lograr una vinculación y un diálogo entre disciplinas que permitan reponer una mirada más compleja sobre el mundo y abordar la formación de la ciudadanía y los problemas de una manera más auténtica.

Las estrategias didácticas que buscan el trabajo por proyectos o por problemas pueden ser una herramienta (largamente documentada) que permita una visión más integral. Los intentos en este sentido suelen chocar con estructuras muy rígidas que aquejan al nivel secundario, y que dificultan los cambios. Favia Terigi (2008) explica que hay tres elementos relacionados que conforman un “trípode de hierro” que funciona como una estructura rígida que dificulta las transformaciones del nivel: la clasificación de las disciplinas en compartimentos estancos, la formación docente respondiendo a esta clasificación y la designación por horas de clase.

La experiencia piloto “escuelas promotoras” en PBA, que llegó a pocas escuelas, preveía un horario remunerado de reuniones docentes por año (de alguna forma similar a los TAIN en el nivel superior), en las que se hacía más real la posibilidad de pensar y llevar adelante proyectos interdisciplinarios, entre otros muchos beneficios que el horario de trabajo en colaboración entre profes promueve. Aún más valiosa es una propuesta de este tipo si pensamos que la asignatura de educación física suele trabajar a contra turno impidiendo aún más la posibilidad de generar vinculaciones con otros profesores y profesoras.

Más allá de reconocer la difícil escalabilidad de una propuesta de esas características por implicar una inversión de gran magnitud, la traemos a colación como ejemplo del poder de la inversión, orientada a mejorar las condiciones de trabajo docente en pos de la construcción de vínculos y trabajo compartido para una enseñanza que dialogue y coordine con otras miradas. En la formación docente, el aprovechamiento del espacio de los TAIN y, en sí mismas, las materias llamadas generales o del campo de la fundamentación pueden ser pensadas como un medio útil y valioso para construir un lenguaje compartido con los y las docentes de otras áreas que facilite tender puentes y diálogos.

Retomando el tema de nuestro análisis podemos afirmar que desde esta mirada la Educación Física está atravesada en sus contenidos y propósitos formativos con la integralidad de la ESI y en particular con este eje, por lo que puede y debe realizar aportes valiosos y específicos a su enseñanza, más aún si se lograra la articulación con las otras materias asignaturas o áreas.

Pero para avanzar es necesario reconocer también, que según algunos autores, tradicionalmente la disciplina se ha mantenido resistente a incluir estas perspectivas y que la inercia de las viejas maneras de pensar y hacer muchas veces se transforman en obstáculos para la vinculación que se promueve.

En el texto “Educación Física Avances y Rupturas, propuestas para implementar la ESI”, se compilan varios artículos que dan cuenta de estas dificultades, como así también se presentan líneas que permiten pensar formas de superar los obstáculos y enfrentar los desafíos:

En la introducción se plantea que:

El campo de la Educación Física presenta dos rasgos ante la implementación de la ESI que lo vuelven atractivo y desafiante: la resistencia y la potencia. Sus características intrínsecas modeladas por lógicas vinculadas a las tradiciones deportivas y por la autonomía relativa respecto de la cultura institucional escolar hacen que este espacio curricular sea generalmente, poco permeable ante enfoques críticos, referidos al cuerpo, el género, y la sexualidad. Pero al mismo tiempo los momentos de mayor protagonismo de lo corporal tienen y han tenido lugar en las clases de Educación Física. Ello produce varias consecuencias: moviliza emociones de un modo impensado en otros espacios de la escuela, genera vínculos y habilita el disfrute, a la vez que establece jerarquías y cimenta condiciones para la discriminación y la exclusión de cuerpos e identidades que no se ajustan a las normas. Por esta razón, la implementación de la ESI en las escuelas debe necesariamente fortalecerse en el espacio curricular donde el cuerpo obtiene su mayor protagonismo (Marozzi, Raviolo, Boccardi 2021 p.17)

Para lograr este objetivo es central que desde los profesorados podamos ofrecer herramientas para conceptualizar y actuar como docentes en función de la construcción de una Educación física que se comprometa con estos desafíos, para ello es indispensable el diálogo entre disciplinas que venimos proponiendo, a fin de colaborar en la formación de profesores y profesoras conscientes del valor de la diversidad en donde todos los tipos de cuerpos se sientan valorados y reconocidos, sin negar las diferencias de tamaño, capacidades o habilidades pero asumiendo que las prácticas corporales son un espacio de desarrollo personal y social al que todas y todos tenemos derecho.

Historizar para desnaturalizar y transformar

Uno de los aportes que las materias ligadas con la historia y las ciencias sociales en general, presentes en el plan de estudios como Historia de la educación física o Antropología y sociología del cuerpo está relacionado con el desarrollo de la capacidad de historizar y problematizar la realidad social y en particular las prácticas corporales. Promoviendo que los y las estudiantes comprendan y asuman el carácter de “prácticas culturales” atravesadas por las tensiones propias de cualquier fenómeno social y de toda época histórica. Estas asignaturas permiten reforzar la noción de desnaturalización de los fenómenos sociales y ayudar a comprender que toda práctica y experiencia de las sociedades humanas son construcciones arbitrarias y subjetivas, consecuencia de un tiempo y una sociedad determinados.

Creemos que esto permitiría desnaturalizarlas y volver a pensar por ejemplo ¿por qué algunas se han tornado más hegemónicas? ¿Qué relaciones de poder las atraviesan? ¿Qué prácticas subalternizadas tienen valor formativo y sería valioso recuperar desde la escuela?

En relación con esto destacamos el desarrollo realizado desde la provincia de Buenos Aires para la materia Educación física y cultura, de la orientación en educación física del nivel secundario en cuyo diseño curricular se plantea que:

Esta materia promueve que los estudiantes puedan realizar un análisis crítico de aspectos significativos de la cultura corporal y deportiva, comprender sus orígenes y su devenir, desnaturalizar discursos y prácticas en torno a lo corporal, inferir intereses y valores subyacentes y descubrir diversas propuestas de prácticas corporales y motrices.

Resulta necesario brindar espacios para comprender distintas prácticas corporales y motrices –deportivas, gimnásticas, expresivas, etcétera–, las modalidades que presentan en la cultura local, nacional e internacional, los contextos en los que tienen lugar, el aporte formativo que brinda cada propuesta, a quiénes integran o incluyen, los conflictos de intereses que se ocultan detrás de estas prácticas y los intentos de democratización de los saberes corporales y motrices. (2007 p. 6)

En relación con esta idea los cuadernos de ESI para el nivel secundario elaborados en (2012).

Otra vieja práctica, también heredada del pensamiento instaurado durante muchas décadas, asocia a la Educación Física exclusivamente con el aprendizaje y la práctica de “deportes” (y, especialmente, con pelota). Bajo esta lógica, el cuerpo es sólo un sistema que debe aprender/automatizar una técnica para alcanzar los mejores niveles de eficacia deportiva. En consecuencia, el énfasis está puesto en las diferencias físicas, y las particularidades del desarrollo biológico diferenciado asumen mayor importancia que cualquier otro criterio a la hora de, por ejemplo, formar los equipos para jugar. Esto no sólo refuerza los argumentos (basados en los prejuicios, temores, herencias disciplinares, etc.) para separar a varones y a mujeres en las clases de Educación Física, sino que se invisibiliza el cuerpo que siente, se emociona y se expresa. Por esta razón, se hace necesario volver a pensar las oportunidades que

brindan los lenguajes creativos y expresivos, en distintos formatos y propuestas, para las clases de Educación Física, y que estas no queden reducidas a la eficacia de las técnicas deportivas. (p.46)

La posibilidad de conocer y explorar diversas prácticas corporales, haciendo lugar a las prácticas expresivas, gimnásticas, en el ambiente, habilita la posibilidad de que los y las estudiantes puedan reconocerlas y establecer valoraciones hacia cada una de ellas pudiendo elegir entre un abanico más amplio y variado de posibilidades.

El campo de la subjetividad y las culturas, para reconocernos y reconocer

La formación docente se ve atravesada, también por el campo de las subjetividades que habilita un conocimiento profundo de las formas en que los seres humanos construimos nuestras identidades y cómo la cultura, en especial la corporal, influye en esta construcción. Nuevamente hacemos énfasis en asumir que estas conceptualizaciones no son sencillas de realizar para los y las estudiantes y creemos que se va logrando en un proceso lento y progresivo de análisis de situaciones y dinámicas. También es indispensable “pasarlo por el cuerpo” es decir involucrarnos personalmente en una suerte de autosocioanálisis que nos permita distanciarnos para desnaturalizar nuestras visiones sobre otros y nosotros

La des-naturalización que se propone implica un difícil proceso de auto-objetivación; algo similar a los propuesto por G. Edelstein acerca de los procesos de autosocioanálisis (metodología propuesta por Pierre Bourdieu) y la consecuente progresiva reconstrucción de las prácticas. (Edelstein 1995, 29-35). Es algo así como la tarea de un etnógrafo, pero no frente a tierras exóticas sino frente a sí mismo en su propia tierra, donde la interacción no es provocada, sino cotidiana, y la implicación en las relaciones sociales no es prevista, sino encarnada (DCP Educación Física)

El DC de la materia Educación Física y cultura ya mencionado postula que el análisis de la cultura corporal se puede dar en dos planos, uno relacionado con los propios objetos que la humanidad ha desarrollado en relación con lo corporal. Por otro lado, se plantea a la cultura corporal como “subjetivación, es decir, como aspecto del desarrollo integral de los sujetos. (Se relaciona con el concepto de corporeidad, dimensión compleja constitutiva de los seres humanos)” (p. 13) .

Creemos que en las materias del campo de la fundamentación y las subjetividades debemos hacer un aporte para lograr:

Una apropiación reflexiva de la propia corporeidad y de diversas prácticas corporales, comprendiendo su origen y sentido, el beneficio de su práctica para la propia constitución corporal y la integración con los otros, implica posicionarse como sujetos creadores de cultura, modificadores de los imaginarios que consideran superficialmente a los cuerpos y actores para erradicar el racismo en sus distintas formas. (p.19)

Esto implica también, promover una mirada crítica sobre los mensajes de los medios de comunicación, y también del propio profesorado en relación con el cuerpo y la salud. Aquí será central cuestionar los denominados estereotipos de belleza que imponen formas corporales únicas que se asocian con la belleza, el éxito y la salud, generando presiones, inseguridades y vergüenza en quienes no se acomodan a ellos.

Las clases pueden ser un espacio donde promover la revalorización de la diversidad corporal, la aceptación de que todos los cuerpos son diferentes y que todos tienen el derecho de participar de las clases, aprender y disfrutar. Para esto es necesario revisar prácticas y dichos que tradicionalmente se instalaron sobre todo en relación con la idea de que todos somos comparables, desconociendo: las diferencias genéticas, las experiencias previas y oportunidades diferenciales para el desarrollo de ciertas habilidades, las historias personales y los condicionantes sociales. Al imponerse un solo modelo corporal o diferenciarlo para varones y mujeres (como si estos fueran categorías absolutas y homogéneas), se refuerzan estos estereotipos y se corre el riesgo de que las y los estudiantes piensen sus cuerpos como errados, incapaces, individualizando, y en ocasiones culpabilizando, a las personas por el cuerpo que tienen y/o por lo habilosas que son.

Es indispensable, entonces, dar lugar al reconocimiento de las diferencias desde el ofrecimiento de propuestas didácticas adecuadas a las posibilidades, individualizando la enseñanza y la evaluación haciendo énfasis en los deseos y progresos personales más que en la comparación con las y los demás, en donde el grupo sea sostén y motor del progreso individual y no promotor de burlas y humillaciones.

Un ámbito educativo de estas características habilitará que las y los estudiantes piensen la diferencia individual con otro matiz, de un modo más complejo y sobre todo menos dañino para la construcción de la imagen corporal y la autoestima personales. No se trata entonces de negar las diferencias sino de reconocerlas y analizarlas desde una mirada más compleja.

En relación con esta cuestión queremos remarcar la importancia de pensar la salud de modo integral incluyendo la salud mental, teniendo en cuenta que Argentina se encuentra en los primeros lugares en relación con la incidencia de los Trastornos de la conducta alimentaria,

trastornos de la Imagen corporal y aumenta sus cifras en relación con el sobrepeso y la obesidad.

En nuestro país, la relevancia social de estas temáticas condujo a la promulgación de la Ley 26.396, sancionada por el Congreso de la Nación en el año 2008. En ella se declara la prevención y el control de los trastornos alimentarios como temas de “interés nacional”, entendiendo por trastornos alimentarios a los efectos de esta ley “a la obesidad, a la bulimia y a la anorexia nerviosa, y a las demás enfermedades que la reglamentación determine, relacionadas con inadecuadas formas de ingesta alimenticia” (Congreso de la Nación, 2008). Si bien el estudio de la obesidad se desarrolló por vías distintas e independientes del de los trastornos alimentarios, desde hace unos años el interés por todos estos desórdenes se ha ido articulando, en parte, porque se han ido identificando factores de riesgo comunes a estas problemáticas, que requieren de programas efectivos de prevención (López-Guimerá, & Sánchez Carracedo, 2010). (Rutzstein et. al. 2011 p. 3)

Cada profesor y profesora en especial los de educación física tienen un rol central con su palabra y su ejemplo para que los y las jóvenes que se ven agobiados por estos mensajes difundidos por los medios y las redes sociales puedan generar alguna pregunta, contrarrestar al menos un poco, lograr una autovaloración más fuerte para ofrecer espacios para el acceso a información validada.

Tal como explican los Cuadernos de ESI (2012) antes citados para el área de Educación física que:

Sabemos que la actividad física produce cambios corporales, ya sea por acción u omisión. Por ello, es necesario que desde la disciplina se emprenda la reflexión crítica sobre algunas ideas y conceptos sostenidos históricamente evitando los reduccionismos y abordando la complejidad en la que está inmersa la dimensión del cuerpo y la cultura corporal. Los modelos de belleza que se imponen en nuestra cultura a través de los medios de comunicación, que incluyen características tales como la extrema delgadez y las mamas grandes en las mujeres, y las espaldas anchas y el desarrollo muscular en los varones, provocan y originan algunas prácticas entre los adolescentes y los jóvenes que ponen en peligro su salud (p. 45)

Perspectiva pedagógico didáctica: aulas y patios seguros

Desde una perspectiva pedagógica didáctica, podemos aportar a construir respuestas sobre algunos interrogantes como ¿Qué estrategias didácticas favorecen el pensamiento crítico y la capacidad de problematizar la realidad que se nos presenta como fija y naturalizada? ¿Cómo problematizamos el contenido a enseñar, cómo pensamos la necesaria transposición didáctica que es prescripta por los DC en relación con prácticas hegemónicas? ¿Cómo ayudamos a los futuros docentes a pensar la transmisión cultural del saber corporal y motor desde una perspectiva transformadora y no reproductora de desigualdades?

En relación con estos interrogantes nos interesa destacar, el concepto de “espacio de seguridad” de Philippe Merieu

La educación debe, eso sí, posibilitar que cada cual ocupe su puesto y se atreva a cambiarlo. Con ese objeto, los espacios educativos deben construirse como «espacios de seguridad». Ahora bien: es quedarse corto el decir que raras veces, en ellos, la seguridad está garantizada, porque los espacios educativos, en su inmensa mayor parte, sean o no escolares, son sitios en que correr riesgos es prácticamente imposible: la mirada del adulto que juzga y evalúa, la mirada de los demás, que se burlan Y aprisionan, las expectativas de aquéllos de quienes hay que mostrarse digno, son otros tantos obstáculos para el aprendizaje. Nadie puede «tratar de hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo» si no tiene garantía de poder tantejar sin caer en ridículo, de poder equivocarse y reempezar sin que su error se le gire durante largo tiempo en contra. Un espacio de seguridad es, ante todo, un espacio en el que queda en suspenso la presión de la evaluación, en el que se desactiva al juego de las expectativas recíprocas Y se posibilitan asunciones de roles y riesgos inéditos. “Hacer sitio al que llega” es, ante todo, ofrecerle esa clase de espacios, en la familia, en la escuela, en las actividades socioculturales en que participe. (1998 p. 13)

Esta idea es clave para poder pensar la dinámica de las clases en especial, como venimos diciendo en este trabajo en las clases de educación física donde el cuerpo, las emociones y la mirada de los otros adquieren roles preponderantes. Cómo plantea este autor las clases deberían tener un clima apto para animarnos a hacer cosas que no sabemos hacer, exponer nuestras debilidades, errores, para lograr con la ayuda de docentes y del grupo mejorar, crecer, aprender.

Construir este tipo de espacios de cuidado no implica poner “entre algodones” ni “evitar las frustraciones” ni “dejar de evaluar o marcar errores” implica un cambio radical en cómo pensamos los vínculos que establecemos como profes, la manera en la que corregimos y evaluamos, cómo gestionamos la convivencia entre pares.

Si nuestras formas de evaluación no logran reconocer puntos de partida y experiencias previas diversas, si seguimos festejando solo a quienes logran ir más alto, más lejos o más fuerte, en una comparación injusta y absurda que no tiene en cuenta el progreso individual, seguiremos enseñando a buena parte de la población que las prácticas corporales no son algo que puedan hacer bien, que no nacieron para ellas, que solo les generan frustraciones o burlas. La mirada de la DEF en la PBA hace un énfasis muy importante en que la educación física desarrolle la grupalidad y con ella, la construcción de ciudadanía o la educación política. La construcción de espacios seguros implica que el docente debe comprometerse en la vida grupal de la clase, debe hacer progresar en la dimensión de la grupalidad (Souto: 1993) a ese conjunto de personas. Enseñando a resolver los conflictos de maneras más asertivas,

emprender proyectos con autonomía progresiva, lograr acuerdos, establecer y modificar normas y reglas, argumentar decisiones.

Si queremos este cambio, la formación docente no puede dejar vacante este campo de saberes relacionados con la formación ciudadana que por ejemplo Isabelino Siede ha desarrollado con claridad y solidez. (Siede 2007).

Reflexiones finales con el aporte de la mirada de nuestros estudiantes

El material de apoyo para el dictado de la materia educación física y cultura que venimos analizando finaliza diciendo que

Los estudiantes requieren, en consecuencia, orientaciones claras y definidas de sus docentes para constituir su subjetividad y lograr los objetivos de una educación intercultural, que según Contreras son:

- respetar y tolerar las distintas formas de entender la vida y el mundo;
- valorar los elementos identificadores de cada una de las culturas;
- facilitar el conocimiento de las culturas y propiciar la incorporación de elementos de otros modelos;
- superar los prejuicios respecto a personas y grupos evitando actitudes estereotipadas;
- potenciar el análisis y reflexión crítica de la propia cultura y las demás. (Lleixa y otros, 2002, 64).

Para finalizar este desarrollo inicial sobre el tema compartimos la producción de los y las estudiantes de cuarto año del Instituto Manzoni en el marco de la materia Pedagogía crítica de las diferencias. Trabajamos sobre la educación intercultural y las diferentes formas de pensar al otro. Leímos el texto citado antes y se les invitó a pensar en cuales creen ellos que deberían ser los propósitos de una educación física intercultural :

- Proponer prácticas corporales expresivas (danzas, mimica, teatro, circo) propias de los países latinoamericanos. Este propósito busca trabajar de manera más integral las prácticas corporales expresivas, mediante la creación de, por ejemplo, un proyecto acerca de las culturas latinoamericanas y sus maneras de expresión corporal. En mi opinión esto permitiría no solo trabajar la expresión corporal sino también favorecer la cultura general de los chicos/as, y así romper con los estereotipos.
- Fomentar el respeto por los procesos y tiempos individuales de aprendizaje corporal. Este propósito busca salir del enfoque que se tiene de que todos aprenden igual, al mismo tiempo y con las mismas herramientas. Cada estudiante tiene sus tiempos,

realiza su propio recorrido, con sus propias vivencias, se va descubriendo. Los docentes debemos brindarles ese andamiaje a través de propuestas accesibles, motivadoras y enriquecedoras.

- Reconocer y cuestionar los estereotipos corporales que nacen de lo cultural y se reproducen gracias a las nuevas tecnologías. Se buscaría dejar de reproducir que hay modelos únicos de cuerpo y abrir paso a la aceptación de la diversidad corporal. Valorar todos los tipos de cuerpo, mostrar que hay diferentes cuerpos que responden a distintos factores (genética, gustos, usos, hábitos, cultura, posibilidades, entre otras).
- Realizar trabajos cooperativos en las prácticas motrices para favorecer la grupalidad. Este propósito está pensado para superar la lógica competitiva que suele predominar en las clases de educación física. Buscamos que las actividades favorezcan el trabajo grupal, la ayuda mutua y el logro colectivo, donde todos puedan participar y aportar desde sus posibilidades, sin dejar a nadie afuera.
- Ofrecer una educación física variada en los contenidos fomentando todas las alternativas que tenemos incorporando diversas prácticas corporales, como juegos tradicionales, deportes alternativos, expresiones artísticas, actividades en la naturaleza. A fin de promover proponer clases que realmente promuevan la inclusión para que todos/as alumnos/as puedan poder realizarla ,disfrutarla y ser críticos de lo que están aprendiendo.
- Pensar de dónde vienen las prácticas que hacemos. Muchas veces hacemos deportes o actividades físicas sin pensar mucho por qué se enseñan esas y no otras. Estaría bueno que podamos hablar sobre el origen y el sentido cultural de lo que hacemos: por qué el fútbol es tan fuerte en nuestra cultura, por ejemplo. Eso hace que la Educación Física no sea sólo moverse, sino también pensar y entender porqué hacemos lo que hacemos
- Crear espacios donde los estudiantes puedan proponer y compartir prácticas corporales propias o familiares. Este propósito busca darle voz a los estudiantes, para que sean protagonistas de la clase y puedan traer prácticas que hacen fuera de la escuela (en su casa, barrio, comunidad, club, etc.). Así se genera un espacio de intercambio intercultural real, donde se valida lo diverso y se aprende desde lo que cada uno tiene para ofrecer. Esto construye autoestima, pertenencia y respeto mutuo.

A lo largo de este trabajo hemos intentado dar cuenta de lo que entendemos pueden ser aportes valiosos de las materias del campo de la fundamentación a la incorporación de contenidos de ESI desde la formación docente y para la implementación en los distintos

niveles educativos. Si bien son temas abordados desde hace varios años en el ámbito de la formación docente, creemos que vale la pena presentar nuestra experiencia y nuestra perspectiva para seguir construyendo una formación docente plural y empática que a la vez sepa adaptarse a los constantes cambios sociales y a las necesidades propias de las comunidades en las que se desarrolle. Por otro lado no queremos dejar de mencionar que en los tiempos que corren comienzan a aparecer signos de reacción a los contenidos que se plasman en la ESI y en las propuestas formativas docentes.

Desde la promulgación de la ley 26.150 e incluso desde mucho antes se ha tenido que batallar constantemente contra las tradiciones más conservadoras tanto en el ámbito académico como en nuestra vida cotidiana. Quienes hemos comprendido la necesidad de la implementación de la ESI y la hemos promovido debimos enfrentar obstáculos y críticas. Por reconocimiento, resignación u obligación, poco a poco se ha podido avanzar en construir contenido y transmitirlo, pero siempre teniendo en cuenta que se está en desventaja y que no se ha incorporado plenamente al imaginario y la práctica docente la implementación de la ESI en todas sus dimensiones; y también, que si se “baja la guardia”, estos contenidos tienden a desaparecer o al menos a desvanecerse paulatinamente. A partir de la asunción del actual presidente de la Nación esta situación no sólo es evidente sino que es concreta, acompañada e incluso celebrada desde diferentes ámbitos de la vida nacional y de muchas provincias donde se percibe una suerte de alivio al poder desprenderse de la “imposición” de esta política educativa. En este sentido creemos que hoy más que nunca hay que seguir adelante con la formación docente inclusiva, crítica, empática; que no sólo se base en formar profesionales de la educación sino que forme personas que busquen comprender el mundo; analizarlo, pensarlo, discutir con su realidad, y si es necesario contar con las herramientas para cambiar aquello que no esté bien, para construir desde el lugar que les toque ocupar una sociedad que incluya a todas las personas, que no deje a nadie afuera, que no desprecie ni subestime; que escuche, comprenda y reconozca; una sociedad más justa democrática y plural.

Referencias:

- Bargalló, M. L., ... [et. al.], & Marina, M. (Coord.). (2012). *Educación sexual integral para la educación secundaria II : contenidos y propuestas para el aula*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *La comprensión en las clases de Educación Física*. Dirección General de Cultura y Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2013). *Educación Física y cultura: construyendo propuestas de enseñanza*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dussel, I. (2003). *La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos*. Anuario de Historia de la Educación, 4, 11-37.
- Marozzi, J., Raviolo, A., & Boccardi, F. (Comps.). (2021). *Educación Física: Rupturas y avances. Propuestas para implementar la ESI*. Homo Sapiens Ediciones.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2008) *Cuidar el cuerpo y la salud* Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eje-cuidar-el-cuerpo-y-la-salud.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI. (2022). *Referentes Escolares de ESI Educación Secundaria: parte I*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. (2012). *Educación sexual integral para la educación secundaria II: Contenidos y propuestas para el aula*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Morgade, G. (Comp.). (2023). *ESI y formación docente: Mariposas Mirabal experiencias en foco*. Homo Sapiens Ediciones.
- Quiroga, S. (2009, marzo). *Prevalencia e incidencia en la actualidad : Trastornos de la conducta alimentaria. Encrucijadas*, (46).

Rutsztein, G., ... [et al.]. (2011). *Imagen corporal y hábitos alimentarios en adolescentes. Un dispositivo de intervención orientado a la prevención de los trastornos alimentarios.* CONICET.

Siede, I. (2007). *La educación política: Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela.* Paidós.

Souto, M. (1991). *Didáctica de lo grupal.* Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, F. (2008). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles.* Propuesta Educativa, 29(1), 63–71.