

Educación física escolar: entre el neoliberalismo y la Justicia Social.

Prof. Mg. Silvina Pane, UNDAV y Centro de Investigación e Información Educativa-Necochea, silvinapanelopez@gmail.com

Resumen:

El neoliberalismo, entendido como una corriente de pensamiento económico y político, defiende la centralidad del libre mercado, la desregulación de la economía y una menor participación del Estado en los asuntos económicos. Parte de la premisa de que la competencia y la apertura comercial son los motores del desarrollo y del bienestar social. En Argentina, esta perspectiva comenzó a tener una presencia más marcada a partir de la década de 1980, materializándose en medidas como la desregulación financiera, la apertura comercial, la privatización de empresas estatales y la reducción de la inversión pública, lo que tuvo un fuerte impacto en el ámbito educativo.

Dentro de la escuela, la Educación Física constituye un campo de saber atravesado por múltiples prácticas corporales, donde cada decisión —o incluso la falta de acción— implica una postura política e ideológica, aunque no siempre seamos plenamente conscientes de ello. La labor docente, en este sentido, es también una labor ética y política. Por eso, quienes enseñamos educación física debemos repensar nuestra práctica más allá de los límites impuestos por el neoliberalismo, cuestionando las competencias excluyentes fuertemente instaladas en el currículo y problematizando concepciones naturalizadas, como la idea de que educación física es sinónimo de deporte y que el deporte, automáticamente, equivale a salud.

Es un desafío docente generar propuestas colectivas, inclusivas y críticas que garanticen la participación de todos y todas las estudiantes, y que además contribuyan a construir un mundo compartido que trascienda las fronteras de las instituciones educativas.

Palabras Clave: neoliberalismo – educación física escolar– justicia social – ley de educación.

Cuerpo del Documento:

A lo largo de la historia argentina, en materia de legislación educativa, se promulgaron cuatro leyes que marcaron y dejaron huella en la ciudadanía:

- a) La Ley N° 988 de la provincia de Buenos Aires que sentó las bases educativas para la escuela primaria de esa provincia en 1875 definiéndola como gratuita, obligatoria y respetuosa de la creencia religiosa de los “padres de familia ajenos a la comunión católica”.
- b) La Ley Nacional 1420 (1884), que establecía que la educación era **obligatoria** para niños y niñas entre los seis y los catorce años.
- c) La Ley 24199 (1993) que redefinió la relación entre Estado Nacional y jurisdicciones y extendió la obligatoriedad a diez años.
- d) Por último, la Ley 26206 (2006) que recupera las denominaciones de Escuela Primaria y Escuela Secundaria y extiende la obligatoriedad a catorce años.

Cada una de ellas se forjó bajo diferentes modelos de Estado lo que llevó a que el rol de éste y la concepción de Educación que tenía cada uno fueran diferentes, a pesar de que entre las leyes tuvieron en común, la gratuidad y la obligatoriedad de la Educación.

La Ley 988 (1875) llamada “Educación común” fue la primera que sostuvo que ningún niño y niña quedara excluido de la educación, extenso debate que dieron los liberales quienes se oponían a que la misma tuviera el carácter de “obligatoria”. La ley 1420 también llamada “Ley de educación Común” de 1884 nace bajo un Estado Oligárquico liberal cuyo rol principal era ser un “Estado Docente” que, basado en la Constitución de 1853 concebía a la educación como Derecho individual, concepción que cambió a partir de 1945 a Derecho Social. Los principios generales que sostuvo esta Ley fueron la universalidad, igualdad de oportunidades, y la construcción de una ciudadanía homogénea y con neutralidad religiosa. Esta normativa que se creó para legislar la educación en la ciudad de Buenos Aires y los Territorios nacionales, fue adoptada por la mayoría de las provincias y tuvo una vigencia de más de cien años.

En 1993, bajo un Estado neoliberal y neoconservador, nace la Ley 24195 conocida como Ley Federal de Educación. En ese momento, el Estado se retrajo, asumió un rol subsidiario, evaluador y con políticas focalizadas. Los principios sobre los que se argumenta esta Ley están relacionados con la “eficiencia”, la “eficacia” y la “competitividad”, tres conceptos atados al mundo empresarial. En ese marco es que se piensa una educación al servicio del mercado, dando rienda suelta a la creación de nuevas escuelas de gestión privada, abandonando la inversión en la educación pública en un momento donde la matrícula aumentó al incorporarse la obligatoriedad a octavo y noveno año.

En el siglo XXI y luego de la crisis del 2001, se conforma en Argentina un gobierno cuyo modelo económico de Estado estaba asentado sobre ideas keynesianas y buscaba restituir el Estado Docente y el espíritu de la Ley 1420. Es así que en 2006 se promulga la Ley Nacional 26206 que puso nuevamente en acto la responsabilidad principal e indelegable en el Estado, garantizando el Derecho social y personal, estableciendo taxativamente que la educación no es considerada mercancía ni servicio lucrativo. Uno de los principios en que se enraíza esta Ley es la concepción de que la educación y el conocimiento son bienes públicos.

Desde la primera Ley de Educación argentina hasta la última, la educación física, con diferentes prescripciones, estuvo presente en los más de ciento cuarenta años de historia educativa. Nombrada como gimnástica, ejercicios físicos o ejercicios y evoluciones militares, fue incorporada en los diferentes planes y programas de clase. En cada uno de ellos fue tomando diversas tonalidades según las demandas sociales, y los planteos pedagógicos que alumbraron los aspectos curriculares. Las distintas concepciones sobre la educación física –sus finalidades, modos de enseñarla, actividades, contenidos – estuvieron presentes desde la propia constitución de la disciplina. Por un lado estaban quienes consideraban que su enseñanza tenía que garantizar los cimientos de un Estado Nación que estaba en construcción y transmitir determinados valores morales, viriles y patrióticos, como el honor, la fuerza, la obediencia, el respeto a la jerarquía, la hipervirilidad y el nacionalismo excluyente. Por otro lado, sus detractores, proponían una alternativa que dispusiera más tiempo para los juegos, rondas, excursiones, el pentathlos¹ argentino y algunos deportes. Esta

¹ El pentathlos argentino comprendió cinco juegos (cazadora, cesto, banderitas, blanco y salto de precisión) ‘inventados’ y reglamentados por Romero Brest (1922, p. 12-13) “(...) a fin de formar un

última posición se impuso, en Argentina, durante las tres primeras décadas del siglo XX. (Scharagrodsky, 2019)

La cuestión fue tomando concepciones absolutamente diferentes y, en muchos sentidos, contrapuestas sobre la escuela, la pedagogía, el cuerpo infantil, el rol docente, la ciudadanía y la política. Lentamente la Educación Física se inclinó hacia un matiz deportivista en su enseñanza. Primero, en la currícula de formación docente de quienes luego estarían a cargo de la enseñanza en las escuelas; luego en las megaexperiencias político-deportivas como los Torneos Evita que durante el peronismo promovieron el aprendizaje, la práctica y el consumo de ciertos deportes en sectores sociales que prácticamente no habían accedido a esas experiencias. A partir de allí y para que pudiera ser enseñado en las escuelas sobrevino una época donde se produjo el proceso de pedagogización y didactización de los deportes en el que tuvieron lugar intensas discusiones sobre el concepto de **competencia deportiva**, iniciación deportiva y rendimiento escolar.

En la actualidad, la Escuela Secundaria de la Pcia de Buenos Aires, cuenta con una ley que incorpora a la Educación Física como modalidad lo que implica rango de Dirección provincial con presupuesto propio y una Propuesta Curricular que concibe a la disciplina como pedagógica, dentro de las ciencias humanistas, poniendo a las y los estudiantes en el centro del proceso de enseñanza.

Este breve recorrido por la historia de la educación pública argentina nos permitió reseñar sintéticamente los marcos legales normativos que los diferentes modelos de Estado elaboraron. Nos interesa remarcar que, si bien la educación en general y la educación física están presentes desde los albores de la educación pública en nuestro país, la misma ha adoptado rasgos especiales de acuerdo a cómo el Estado pensaba y piensa su propio rol, su articulación con la comunidad, su función de formador y garante de la ciudadanía. Más que observar las prácticas desde un registro didáctico metodológico, nos interesa analizar cómo ellas expresan una concepción de ciudadanía y de construcción de un mundo común con justicia social.

conjunto de ejercicios, cuya práctica intensiva y completa sea suficiente para obtener el máximo de efectos educativos y orgánicos, sobre alumnos preparados previamente por la gimnástica racional y metódica de nuestro sistema". "No son ejercicios practicados con fines atléticos o deportivos, sino solamente medios de obtener una excitación intensa de la energía racional, educada y metódica, de los equipos". "No son individuales, sino colectivos (...)".

Ahora bien, presento algunas experiencias de educación física escolar que, con un fuerte potencial normativo nos permite pensar y reflexionar sobre prácticas cuyo espíritu de competencia, iniciación deportiva y rendimiento escolar esté orientado a la construcción de un mundo común con justicia social.

Experiencia 1:

Voley con integración de géneros

A partir del año 2013, y por resolución ministerial N° 2476, en la provincia de Buenos Aires, las clases de educación física de la escuela secundaria comienzan a organizarse por sección. Anteriormente a esta resolución las clases se organizaban según sexo designado al nacer. Si bien a algunos sectores les llevó un tiempo de adaptación que la misma se pusiera en práctica, otros sectores, sobre todo aquellas escuelas con complejidad en su caja horaria, tomaron la posta para organizar encuentros o torneos sin exclusión y con integración de género. En la ciudad de Avellaneda, una de las escuelas Técnicas decidió programar un encuentro de “Vóley mixto”. Desde la institución y con aprobación y acompañamiento del Supervisor de la modalidad, los grupos del ciclo básico (1ero, 2do y 3ero) cursaron una invitación a todas las escuelas del Distrito para participar del encuentro. De acuerdo con la cantidad de grupos inscriptos, se organizaron los cruces entre los equipos. La propuesta era competir (ganar o perder) sin ser excluido. Es decir, cada partido se jugaba por puntos y al finalizar el partido uno de los dos equipos era el ganador, pero, eso no los excluía de continuar jugando. Tanto unos como otros, seguían jugando con otros equipos.

La particularidad de la organización tuvo tres acciones potentes en cuanto a construcción de un espacio común: a) Si bien se hizo una reglamentación con normas similares a las que establece el deporte “Voleibol”, antes de comenzar el encuentro se realizó una reunión general con todos los equipos y se aclararon y acordaron las reglas de juego. Ese momento previo fue tan esclarecedor para jugadores y jugadoras como para las y los profesores que jugaban de árbitras o árbitros; b) a pesar de haber acordado las reglas al comenzar el encuentro, en cada partido y medias y mediados

por quien jugara de árbitra o árbitro, se podían re-acordar las reglas; c) una vez finalizado el encuentro, cada equipo gozaba de un tiempo para revisar su juego, practicar y convenir modificaciones para la mejora. Esto último era algo que se desarrollaba al interior de cada equipo y/o equipos de la escuela.

Experiencia 2:

Muestra distrital de prácticas gimnásticas

Esta segunda experiencia está centrada en otro de los contenidos por enseñar en Educación Física en la escuela secundaria como son las prácticas gimnásticas. A través de la historia la “gimnasia escolar” fue asumiendo diferentes propósitos formativos, llegando, en el enfoque curricular actual, a formar parte de un campo de saberes en el que se encuentran la gimnasia artística, la gimnasia expresiva, la gimnasia rítmica, las introyectivas, las prácticas circenses, entre otras.

Algunos de estos saberes son de larga tradición, pero otros proceden de diversas manifestaciones de la cultura corporal que van emergiendo y ocupando un lugar en este campo. En los documentos de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires ya no se habla de “La Gimnasia” ni “las Gimnasias” sino de prácticas gimnásticas, incluyendo a esta configuración de movimiento dentro de las prácticas corporales de cuya enseñanza se hace cargo la educación física escolar. Este concepto de prácticas gimnásticas asume un sentido democratizador, uno social y otro humanista puesto que deviene de situar en el centro del proceso educativo a las y los estudiantes, quienes son alojados e invitados a apropiarse de estos contenidos, a ser críticos, creativos y a resignificarlos para su propio mundo.

En este marco, desde el inicio del siglo XXI, en el Distrito de Avellaneda, un grupo de profesoras y profesores han decidido organizar una muestra anual de “Gimnasia”. Si bien el nombre no cambió, la convocatoria tomó otro tinte. La propuesta invita a que todas las instituciones educativas del Distrito (desde el nivel inicial hasta los profesorados) participen en dicha muestra. La intencionalidad del encuentro es que todos los grupos de las escuelas que deseen participar lo hagan bajo un requisito que es: *respetar el tiempo máximo para su muestra*. Este tipo de experiencias permite

identificar, observar, escuchar e invitar a realizar un trabajo común para que grupos de adolescentes, jóvenes, niños y niñas vayan construyendo en forma conjunta, en sus escuelas, durante cierto tiempo, creaciones gimnásticas/expresivas para luego ser mostradas el día del encuentro. Un encuentro que convoque, que entusiasme, que permita desplegar a cada participante su corporeidad y motricidad, cuya intención final sea que cada persona se asuma como practicante de la cultura corporal de movimiento desde una práctica creativa, reflexiva, crítica y de disfrute. Una práctica grupal, que deje huella de construcción colectiva, que trascienda el encuentro con las otras escuelas con la posibilidad de que continúe más allá de los muros institucionales.

Encuentro que la fortaleza de esta experiencia radica en que: a) La propuesta es abierta a todas las escuelas del distrito –de gestión estatal o privada- que deseen participar, con la única condición de que lo que presenten se enmarque en el tiempo y en la práctica corporal predeterminada por la organización; b) eso permite que cada profesora y/o profesor junto al grupo clase tengan la posibilidad de elegir la práctica gimnástica, la música, materiales, vestuario, es decir, construir colectivamente la participación; c) además de la participación sin exclusión, cada grupo tiene la posibilidad de observar las creaciones que se produjeron en otras escuelas, de motivarse a partir de ellas, de evaluar su propia construcción y generar otras muestras, ya sea en la propia escuela o entre las escuelas cercanas. A cada grupo participante se le entrega un recuerdo que menciona el haber sido parte de la muestra.

Experiencia 3:

Natación y kayak municipal

La tercera experiencia que voy a compartir está centrada en la enseñanza de las prácticas acuáticas. Y aquí voy a narrar dos proyectos diferentes que se focalizan en la enseñanza del mismo contenido. Ambas nacen como propuestas municipales que articulan con los referentes de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia en el territorio. Dichos referentes son los inspectores regionales, distritales y de la modalidad. Una de las propuestas es obligatoria, y pertenece al distrito de Lomas de Zamora. La intención es que todas y todos los estudiantes transiten una experiencia de aprendizaje de natación. Para ello, durante doce semanas, con todo resuelto

(elementos necesarios para ingresar a la pileta y transporte) concurren a una piscina. Allí se encuentran profesores especializados, guardavidas, e instalaciones adecuadas para que la enseñanza y el aprendizaje se puedan concretar. Esta experiencia no conlleva una muestra ni una competencia, pero posibilita el aprendizaje de un contenido propio de la educación física, porque si no se organizara y coordinara entre la jurisdicción provincial y municipal sería casi imposible de garantizar, a cada estudiante, el derecho a aprender contenidos que están presentes en los lineamientos curriculares de la provincia. Esta experiencia tiene la robustez de ser una construcción colectiva de un espacio común que favorezca el acceso a las prácticas acuáticas.

La otra experiencia no es obligatoria, pero es con invitación a todos los cursos de todas las escuelas del distrito y algunos establecimientos lo planifican de forma tal, que todas y todos los estudiantes de 6to año transitan la experiencia de esta práctica. Desde la escuela municipal de Kayak se invita a las escuelas, con la coordinación de especialistas, guardavidas y todos los elementos de seguridad necesarios para la actividad, a participar de un día de Kayak. Luego de las indicaciones, de realizar las prácticas necesarias y de responder dudas, se organizan dos tipos de competencias: a) partidos de kayak-polo; b) carreras de kayak. En cada una de las actividades se generan instancias de competencia en donde se gana, se pierde o se empata; sin embargo, ninguno de esos resultados excluye a ningún estudiante ya que una vez finalizado el partido tiene un tiempo de descanso y luego vuelve a jugar. Lo mismo ocurre con las carreras; después de correr, descansa y luego vuelve a correr.

Al finalizar la jornada, se invita a todas las personas a concurrir a la Escuela Municipal de Kayak que es libre, gratuita, con la coordinación a cargo de profesores especializados y el acceso a todos los materiales para dicha práctica. Algunas de las personas que concurrieron a este tipo de encuentros, hoy compiten a nivel nacional e internacional. Para la mayoría de ellas eso no hubiera sido posible sin una propuesta abierta, de participación inclusiva y con justicia social.

Para finalizar, quiero destacar cómo cada una de estas propuestas produjo y puso en circulación sentidos diferentes al hegemónico de las competencias deportivas. Las instituciones desde donde se origina la propuesta son diferentes, sin embargo, tienen puntos en común, como por ejemplo, que cada una está centrada en garantizar el derecho a la educación habilitando espacios para que las y los estudiantes habiten y/o

construyan colectivamente, poniendo en valor el acceso a espacios públicos para las prácticas corporales y motrices que buscan construir, en esa proyección cooperativa y colectiva, lazos sociales entre quienes practican y quienes coordinan las propuestas; así a partir de la heterogeneidad de los saberes de cada participante se generan aprendizajes orientados a la mejora de cada uno y una y del grupo. De este modo la competencia pasa a ser parte del juego y de la práctica a partir de la construcción de espacios comunes que inviten, alojen y hospeden a quienes las realizan.

La reflexión está orientada a considerar cómo desde un espacio curricular de educación física se puede construir un mundo común con justicia social e ir más allá de los proyectos neoliberales.

Las prácticas presentadas manifiestan una concepción de educación física que no se restringe sólo al aprendizaje de contenidos específicos transmitidos a través de técnicas e instrumentos en el proceso pedagógico; en cada una de ellas se percibe un reconocimiento explícito al lugar de la educación en su proceso de organización territorial, se busca potenciar en cada estudiante el reconocimiento del saber propio y promover la capacidad de construcción colectiva de conocimiento más allá de los muros institucionales. De este modo, el enfoque que subyace en la enseñanza de la educación física ancla en la construcción de una ciudadanía con justicia social que genere y consolide un proceso interno de reflexión (Rigal, 2011) y se diferencie del mero desarrollo motriz. Una educación física orientada a formar sujetos autónomos, críticos, responsables, respetuosos de las diferencias y que a su vez no resigne construir un proyecto común y solidario. Estudiantes capaces de vivir democráticamente, que resuelvan conflictos con argumentos, sin violencia, capaces de unir su realización personal con la justicia social, (Cullen, 2000). Una enseñanza que trascienda lo didáctico, el qué y cómo, para preguntarse por qué, quiénes y qué principios y teorías rigen por detrás de las propuestas.

Históricamente, la educación física estuvo asociada a un modelo de desarrollo individual o grupal funcional al capitalismo. Desde esta perspectiva, pensar más allá del Neoliberalismo a partir de la construcción de un mundo en común, propongo ubicarse en un paradigma que abone a la formación ciudadana con justicia social.

Para ello, invito a visualizar y proyectar prácticas que, en su organización, conlleven tres dimensiones. Una de ellas es que la propuesta genere sentido crítico. En este

punto es esperable que las y los docentes diferenciemos entre información y conocimiento haciendo foco en que el primero refiere a la apropiación de datos y el segundo al análisis de esos datos en contexto; para ello es necesario potenciarlos y relacionarlos con la historia, el contexto, las teorías, los valores y los principios que las sustentan (Cullen, 2004).

Una segunda perspectiva, entramada con la primera es que, durante el proceso de construcción de conocimiento, se develen las relaciones de dominación y por lo tanto de exclusión del conocimiento en ámbito de las práctica corporales y motrices. Uno de los deslizamientos que hemos vivenciado cada vez que gobiernos con tinte neoliberal asumieron la administración del país, es el de los conceptos de equidad, igualdad de oportunidades, construcción colectiva del conocimiento para ser reemplazados por el de eficacia, eficiencia y competencia. En estos tres conceptos aparece el ajuste, como aporte para la mejora de la educación. Estos conceptos se mostraron siempre relacionados con el resultado de un proceso y no con el proceso en sí. De este modo las subjetividades, la construcción colectiva de un espacio común, son dejadas de lado para dar lugar a los aprendizajes utilitarios, con fines mercantilistas, pragmáticos y que den respuesta a las individualidades y a la meritocracia. Sin embargo, las situaciones sociales, cualquiera de ellas que se tome son parte de un proceso y ese proceso siempre es colectivo, por lo tanto, tener en cuenta sólo el resultado es tener una mirada parcial de la educación física, es desvirtuar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, quitarle el valor o sus características esenciales, que es formar personas con sentido crítico y emancipatorio.

Por último, la tercera perspectiva tiene como principio que el conocimiento se construya colectivamente y genere autonomía entre las y los sujetos que forman parte de un conjunto de personas que integran un curso escolar. Las acciones que se dan en cada curso (Souto, 2007) están en función de las relaciones que se establecen en un momento determinado dentro de un proceso temporal. Lo grupal que allí se da surge en tanto la pluralidad de individuos en situación de copresencia para algo. Es en esta instancia cuando, al tomar decisiones como docentes, nos atraviesa nuestro posicionamiento ético-político, nuestras concepciones y las teorías que sustentan nuestras decisiones. Deconstruir estas acciones, preguntarnos el por qué decidimos presentar la enseñanza del modo en que los presentamos, problematizar no sólo el qué del contenido sino el por qué, son algunos de los quiebres que nos permitirían generar

procesos de aprendizaje que discutan al neoliberalismo en sus ejes de individualización, de educación meritocrática y ahistórica.

La Educación Física, como campo de conocimiento dentro de la escuela, presenta variedad de prácticas corporales, las decisiones o inacciones siempre son políticas e ideológicas, seamos conscientes o no de ello. La tarea docente es una tarea ética y política, por ello las y los profesores de educación física, desde la enseñanza, tenemos la posibilidad de pensar más allá del Neoliberalismo, desnaturalizar las competencias excluyentes tan aferradas al espacio curricular, deconstruir las concepciones de sentido común que expresan que *la educación física es deporte* y que *el deporte es salud*. Intervenir con producciones colectivas, inclusivas, críticas que alojen a todos y todas las estudiantes promoviendo un mundo común que trascienda los muros de las instituciones educativas.

Referencias

- Cullen, C. (2000) *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: PAIDOS.
- Cullen, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la Educación*. Buenos Aires: PAIDOS.
- Ley de Educación Nacional 26206 (14 de diciembre de 2006)
- Ley Nacional 1420, de Educación Común. (8 de julio de 1884)
- Ley Nacional 24195, Federal de Educación. (14 de abril de 1993)
- Ley Provincial 988, de Educación Común. (26 de septiembre de 1875)
- Resolución 2476 La organización de las clases de educación física en escuelas de educación secundaria. (17 de diciembre de 2013)
- Rigal, L. (2011) Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales. En Hillert, F, Ouviaña, H., Rigal, L. y Suárez, D. *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. NOVEDUC.
- Scharagrodsky, P. (2019). Educación Física. En Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara (Ed.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. (1º ed., pp. 115-119) UNIPE: Editorial Universitaria.
- Souto, M. (2007) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.