

LA ESCUELA SECUNDARIA EN CUESTIÓN. ESTUDIO SOBRE EL LUGAR DEL TIEMPO LIBRE EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA ACTUAL

Nicolás Viñes¹

Norma Beatriz Rodríguez²

La Plata, Buenos Aires, Argentina

RESUMEN: El propósito de este artículo es poner en discusión el concepto de tiempo libre en la educación secundaria, partiendo de la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza en la República Argentina y, en ese marco, la consolidación del derecho al acceso al tiempo libre como derecho universal. En este enfoque teórico, la ampliación de la obligatoriedad permite el acceso al tiempo libre como práctica social que se vincula, de manera significativa, con lo lúdico y con las experiencias culturales históricamente situadas. En esta línea, se efectúa una revisión y análisis de los materiales elaborados por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires en situación de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), en respuesta a la pandemia producto del COVID-19. El presente artículo despliega el estudio del Programa de Continuidad Pedagógica, específicamente de la materia Educación Física, programado y comunicado durante el primer trimestre del ciclo lectivo 2020, destinado al nivel secundario. En este contexto, el tiempo libre es interpelado como derecho “universal” de la Educación Secundaria; entretanto, la escuela, como lugar físico, es físicamente cerrada, dejando al descubierto que los derechos que ahí dentro se ponen en juego, son ahora difícilmente materializados en una escuela “en casa”.

Palabras-clave: Educación Secundaria. Educación Física. Tiempo libre.

A ESCOLA SECUNDÁRIA EM QUESTÃO. ESTUDO SOBRE O LUGAR DO TEMPO LIVRE NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA PRESENTE

RESUMO: O propósito deste artigo é colocar em discussão o conceito de tempo livre na educação secundária, a partir da extensão do ensino obrigatório na República Argentina e, dentro deste quadro, a consolidação do direito de acessar o tempo livre como um direito universal. Nessa abordagem teórica, a extensão do caráter compulsório permite o acesso ao tempo livre como prática social, vinculada de maneira significativa às experiências culturais recreativas e historicamente situadas. Neste sentido, é realizada uma revisão e análise dos materiais preparados pela Diretoria Geral de Cultura e Educação da Província de Buenos Aires em uma situação de isolamento social preventivo e obrigatório (ASPO), em resposta à pandemia do COVID-19. Este artigo apresenta o estudo do Programa de Continuidade Pedagógica,

¹ Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES). E-mail: nvines@fahce.unlp.edu.ar

² Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES). E-mail: nbrodri@gmail.com

especificamente na disciplina de Educação Física, programado e comunicado durante o primeiro trimestre do ano letivo de 2020, voltado para o nível secundário. Nesse contexto, o tempo livre é questionado como um direito "universal" do ensino médio; enquanto isso, a escola, como local físico, é fisicamente fechada, revelando que os direitos que são postos em jogo ali agora dificilmente se materializam em uma escola "em casa".

Palavras-chave: Educação Secundária. Educação Física. Tempo livre.

THE SECONDARY SCHOOL IN QUESTION. STUDY ON THE PLACE OF FREE TIME IN THE TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION IN TODAY'S SCHOOL

ABSTRACT: The purpose of this article is to discuss the concept of free time in secondary education, based on the extension of mandatory teaching in Argentina and, in this framework, the consolidation of the right to access free time as a universal right. In this theoretical approach, the extension of that mandatory nature allows access to leisure as a social practice that is linked, in a significant way, with the playful and historically situated cultural experiences. In this line, a review and analysis of the materials prepared by the General Directory of Culture and Education of the Province of Buenos Aires in a situation of preventive and mandatory social isolation (ASPO), is carried out in response to the pandemic, as a consequence of COVID-19. This article displays the study of the Pedagogical Continuity Program, specifically in the Physical Education subject, scheduled and communicated during the first quarter of the 2020 school year, aimed at the secondary level. In this context, the free time is recognized as a "universal" right of Secondary Education; meanwhile, the school, as the institutional environment, is physically closed; revealing that the rights that are put into play there, are now hardly materialized in a school "at home".

Keywords: Secondary Education. Physical Education. Free time.

Consideraciones iniciales

En el contexto de la pandemia del Coronavirus (COVID-19), declarada como tal por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en la República Argentina el presidente de la Nación promulgó, mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020, el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) en todo el territorio nacional desde el 20 de marzo, con vigencia a ser revisada por plazos. Siendo la Argentina una República Federal, las diferentes etapas de concreción y diversas modalidades de implementación, se regionalizaron en función de la cantidad de casos y los tiempos de multiplicación, en acuerdo entre gobernadores, intendentes y Presidencia de la Nación.

Este artículo toma como caso la enseñanza de la Educación Física en la Educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires, región que presenta la mayor densidad poblacional del país y donde se desarrolla el 54% del producto bruto interno industrial de toda la nación.

El estudio de caso se realiza en torno al impacto de las medidas de Emergencia Sanitaria sobre la Educación y en específico, sobre la asignatura Educación Física,

analizando las disposiciones, comunicaciones y recursos que se están llevando a cabo con el fin de efectivizar el desplazamiento de la modalidad presencial a la modalidad virtual de cursos y clases. Sobre esta línea, para la presente investigación, se realizó un relevamiento y análisis de la plataforma de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE)³, responsable de la Educación en la provincia y en ese marco, se indagó acerca de las recomendaciones para el dictado de clases de Educación Física. Cabe destacar que el sitio web oficial de la DGCyE aloja dicha plataforma⁴. Punto relevante dado que, de esta manera, tanto profesores como estudiantes, pueden descargar desde ella los materiales y contenidos didácticos, teniendo a su vez, acceso garantizado sin necesidad de consumir datos móviles del plan de conectividad de los teléfonos celulares.

En tal sentido, se indagó en los Cuadernillos para la Continuidad Pedagógica, específicamente de Educación Física, enmarcados en la sección “Actividades para realizar en el hogar”, destinados al Nivel Secundario (Ciclo básico Primer Año, Segundo Año, Tercer Año), haciendo foco en aquellos documentos distribuidos/comunicados de forma digital o impresa, de acuerdo a las diferentes posibilidades de acceso durante el primer trimestre del 2020⁵.

Este artículo está conformado por las presentes consideraciones iniciales, abordándose, en segundo lugar, el problema del tiempo libre como tema conceptual, pero también, como punto a ser reconsiderado en situación de ASPO producto de la pandemia. Y en ese marco, se reflexiona acerca de cómo la pandemia vino a interpelar las cuestiones en relación al acceso a derechos de los y las jóvenes, siendo la Educación Física un área específica en torno a esta temática. En tercer término, se sitúa el análisis de la escuela secundaria, el acceso a derechos y el problema de lo universal y lo común, tomándose en este punto el estudio de Myriam Southwell (2018) publicado como “*El derecho a la educación y la cuestión de lo común. Algunas perspectivas sobre inclusión, universalización y domesticación*”. Considerando este abordaje, desde la concepción de pensar lo común, lo universal y la escuela secundaria como garante del derecho al tiempo libre. Punto puesto en diálogo con los aportes de Masschelein y Simons (2014), a fin de analizar qué es lo que pone en “común” la Educación Física cuando elabora propuestas para todas y todos los jóvenes que asisten a la escuela secundaria. En cuarto lugar, se aborda el tema de disponibilidad y distribución de materiales educativos para Educación Física, destacándose al mismo tiempo, la noción de tiempo libre ligada al discurso de la salud y la actividad física.

Por último, se exponen las conclusiones mediante las cuales se retoma la problematización del concepto de tiempo libre y las dificultades operativas de concretar

³ <http://www.abc.gov.ar/>

⁴ <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/>

⁵ Como se mencionó, los materiales están disponibles online en la plataforma antes referida. Asimismo, llegan impresos en papel para que las escuelas los distribuyan entre los alumnos que no disponen de conectividad.

un proyecto político que garantice el derecho a su acceso, en el marco de la educación formal. Asimismo, se plantea una crítica epistemológica a la matriz constitutiva de la noción fundante de la Educación Física, en tanto lo común es el saber con el que opera la enseñanza y transmisión. En este sentido, se vuelve preciso explicitar la relación del binomio Educación Física/actividad física, como conceptos interactuantes, pero, a la vez, diferentes. Y, en consecuencia, resulta necesario explicar cómo funciona esta relación y de qué modo queda identificada en el área curricular.

El tiempo libre como tema y problema en la educación secundaria

La discusión sobre el tiempo libre y el ocio en las ciencias sociales, tiene vasto recorrido y diversas tradiciones. En la actualidad, dicha temática, lejos de agotarse, cobra nuevos sentidos surgiendo de esta manera, otras preguntas que merecen ser analizadas. En este artículo, se recuperan las posiciones clásicas del debate poniendo, como contraparte, las perspectivas contrahegemónicas situadas en Latinoamérica. Como punto de partida del presente estudio, se toma como referencia la distinción de ocio y tiempo libre, enunciada en el Diccionario Crítico de Educación Física (2005) en el apartado "Lazer". En éste se describe al ocio como un tiempo libre calificado. Es decir, un tiempo en el que el sujeto interactúa con la cultura y experimenta prácticas que podrían corresponderse con la diversión y el entretenimiento. Así, la perspectiva que se presenta como crítica a las teorizaciones clásico- tradicionales, invita a seguir problematizando la noción en función del objeto con el que opera.

En ese marco, el ocio es "un fenómeno típicamente moderno, resultante de las tensiones entre el capital y el trabajo, que se materializa como un tiempo y espacio para experiencias lúdicas, un lugar para la organización de la cultura, impregnado de relaciones hegemónicas". (MARCASSA; MASCARENHAS, 2005, p. 256. Nuestra traducción)

En esta concepción, como bien quedó expresado, el ocio corresponde a un espacio de experiencias lúdicas, en donde se plasma la perspectiva clásica de oposición entre tiempo de trabajo y tiempo libre. Por otro lado, en el diccionario se hace alusión a la perspectiva de Antonio Gramsci quien, al referirse al ocio, lo asocia a ese lugar en donde se "organiza la cultura" pero también, en donde opera la industria cultural. Es por esto que, una educación que se considere crítica, tiene que atender a esta cuestión. Pues, las visiones hegemónicas del mundo y los modos en los que el poder hegemónico opera, también se efectúan en el tiempo del no trabajo.

Significa que el ocio, en el sentido señalado por Gramsci (1995), como lugar de organización de la cultura, es también un tiempo y un espacio para la educación y, por lo tanto, se convierte en un escenario social de disputa hegemónica, en el cual la tensión se produce entre penetración masiva de la

industria cultural en el mercado de la diversión y del entretenimiento y la acción política y pedagógicamente orientada para una formación crítica y creativa (MARCASSA; MASCARENHAS, 2005, p. 257-258. Nuestra traducción).

En concordancia con la posición enunciada, se encuentra la teoría de la escuela de Frankfurt, en donde la discusión respecto del tiempo libre y el ocio opera en función de su oposición al tiempo de trabajo. Desde esta óptica, el tiempo libre puede ser gobernado por la "industria cultural", o como plantea Munné (1980, p 105.), "(...) el tiempo libre es un tiempo de libertad para la libertad". Así, la problemática del tiempo libre, da cuenta de una preocupación vinculada no sólo al trabajo y su opuesto -el tiempo libre como problema-, sino también y fundamentalmente, al consumo en ese tiempo de no trabajo.

En verdad es que el tiempo libre, el tiempo de no trabajo, sólo es de interés para el sistema económico contemporáneo, en tanto también puede ser una actividad económica, estando los sujetos eterna y constantemente convocados para participar en el mercado, ya sea como consumidores, ya sea como productores de bienes (BAPTISTA, 2016, p. 9. Nuestra traducción).

Al debate entre estas posiciones, se suman las diversas y clásicas discusiones sobre la funcionalidad o contra funcionalidad del ocio, o bien, la denominada teoría de Dumazedier para quien, el ocio,

es el conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar, para divertirse, para desarrollar su información o formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora cuando se ha librado de sus ocupaciones profesionales, familiares o sociales (DUMAZEDIER, 1974, p. 93).

Esta perspectiva clásica responde a un cúmulo de preguntas en relación a problemas específicos de la sociología del trabajo, siendo una cuestión central a discutir en este artículo. Esto porque, el acceso al tiempo libre y ocio es, en el sistema capitalista, un tema que afecta desigualmente. Es tema de estudio que incluye, pero que, a la vez, distancia a partir de situar el problema en los marcos de la discusión Latinoamericana.

Por tal motivo es que emerge una corriente más cercana (temporal y geográficamente más próxima), que plantea la relevancia de analizar la cuestión del ocio y el tiempo libre desde una perspectiva latinoamericana, y que, más aún, presenta la necesidad de redefinir las categorías de análisis a fin de permitir situar debidamente la discusión. Entonces, la idea de una modernidad que da lugar al ocio como problema, debiera antes considerar si esa modernidad no es tomada en términos de colonización. Es decir, como parte de las discusiones respecto a la colonización epistemológica, siendo necesario revisar entonces la matriz conceptual. Dado que, en este caso en particular, la región estudiada (Argentina) comparte con Latinoamérica temas y problemas comunes que no se aplican (ni implican) de la misma manera en el continente europeo, por

ejemplo.

En esta línea, resulta relevante exponer un fragmento del trabajo de Christianne Luce Gomes (2014) quien propone situar la discusión en un tiempo y espacio determinado, retomando concepciones comunes con la presente investigación. La siguiente referencia es central para este desarrollo:

En otras palabras, es imprescindible distinguir y relativizar una construcción conceptual occidental que define el ocio como la antítesis del trabajo, como tiempo libre / liberado de variadas obligaciones, o aún más, como ocupación del tiempo libre A menudo vinculado al consumo, desde otras perspectivas, aún incipientes, que destacan la importancia de reconocer que el ocio es una práctica social de la vida cotidiana que debe ubicarse en cada tiempo/espacio social y que, justamente por eso, integra diferentes culturas (GOMES, 2014, p. 8. Nuestra traducción).

Por su parte, Marcus Taborda de Oliveira (2011) aborda en su investigación de corte histórico sobre el tiempo libre como posibilidad de formación, la similitud entre el currículo y el ocio, entendiendo que ambos se definen en su dimensión espacial y temporal, como lugares de la cultura que han sido construidos en la modernidad. En su análisis, los dos conceptos (currículo y ocio) se constituyen como líneas de investigación. Se parte aquí de la historia del trabajo y de la educación, tomando a la categoría de tiempo libre como concepto central de estudio y como nexo fundante de ambos problemas.

El autor sostiene que “para nuestros propósitos, como afirmé, el tiempo libre es una condición necesaria para el ocio. Sin embargo, el usufructo del tiempo libre es eminentemente corporal” (OLIVEIRA, 2011, p. 40. Nuestra traducción). En linealidad con lo enunciado, se suma al punto de partida del presente trabajo la propuesta de Masschelein y Simons (2014) interpretada por Myriam Southwell (2018), quien sostiene que la escuela pone en común, y a disposición de todos y todas los/as jóvenes, un espacio de tiempo libre.

De esta manera, Southwell (2018) afirma que Masschelein y Simons (2014),

plantean que si hay algo que la escuela ofrece es ‘tiempo libre’ y que transforma los conocimientos y destrezas en bienes comunes, al reunir a los jóvenes en torno a ‘algo’ en común. (...) Los autores plantean que la escolarización tiene que ver con una ‘suspensión’ de un presunto orden natural desigual y, con ello, que la escuela ofreció tiempo libre. Es decir, tiempo no productivo a quienes, por su nacimiento, no tenían derecho a reivindicar. Entonces, lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio, en cierto modo, desvinculado tanto de la sociedad como del hogar. Así, la intervención de la escuela puede describirse como una democratización del tiempo libre⁶ (2018, p. 67-68).

⁶ Agregan incluso que, justamente por ese carácter democratizador y tendiente a la igualdad, la élite privilegiada trató a la escuela con gran desprecio.

En este sentido, la autora considera central problematizar en torno a qué es lo que pone en “común” la escuela y, en esa línea, posicionar la noción de tiempo libre como tema. Resulta importante reseñar aquí que, a la escuela secundaria argentina, desde el 2006 a esta parte, asisten adolescentes y jóvenes de diferentes edades y contextos sociales diversos, producto de la extensión de la obligatoriedad de dicho nivel. Esto es, en el mencionado año, se formalizó como obligatorio el secundario para todas y todos los que hubiesen concluido sus estudios primarios. De ese modo, se puso a disposición de “otros” sectores de la población un tiempo diferenciado y la posibilidad de acceder a él por derecho. Iniciativa que brinda la posibilidad de acceso a la escuela secundaria a sectores que atraviesan situaciones de vulnerabilidad social y económica y que, antes de su aplicación no lo tenían garantizado como derecho. Surge aquí la figura del estado como garante de derechos.

La tesis del presente artículo es que la propuesta de ampliación de la obligatoriedad de la escuela media en Argentina - a partir de un conjunto de políticas públicas que se desarrollaron entre los años 2003 y 2015, concluyendo con el proyecto de continuidad en la escolarización, ha permitido que el acceso desigual y diferenciado al tiempo libre - y por lo tanto al ocio - sea, de alguna manera, puesto en cuestión. Reflexionándose ahora como un derecho de todos y todas las y los adolescentes y jóvenes de los diferentes sectores y regiones de nuestro país. “Así, para Masschelein y Simons (2014), la escuela desarrolla una espacialización y una materialización del tiempo que, literalmente, separa a los alumnos del desigual orden social y económico y los lleva al lujo de un tiempo igualitario”. (SOUTHWELL, 2018, p.66)

Presentada la discusión y en virtud de la temática en estudio, en el apartado siguiente se analizan los documentos oficiales que la DGCyE puso a disposición de los docentes, enmarcados en el denominado Plan de Continuidad Pedagógica correspondiente al primer trimestre. Esto es, durante el período comprendido desde el 20 de marzo (fecha de inicio del aislamiento obligatorio), hasta principios del mes de junio (cierre del primer trimestre). Revisión documental realizada retomando la tesis de Southwell en torno a qué es lo que pone en “común” la escuela secundaria en el área de la Educación Física y de qué manera impacta la noción de tiempo libre en esta enseñanza y transmisión.

La escuela secundaria y la enseñanza de la educación física como asignatura curricular

En el 2006 se aprueba la Ley de Educación Nacional N° 26.206, presentando en su Capítulo IV un apartado destinado a la educación secundaria. En este apartado, su primer artículo expresa la novedad de la obligatoriedad del nivel secundario para todos los adolescentes y jóvenes que hayan concluido los estudios primarios. Asimismo, el Artículo 29 de la mencionada Ley expresa que “La Educación Secundaria es obligatoria y

constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria". (Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006).

Ley que significó un punto de partida fundamental, implementándose conjuntamente con políticas públicas cuyo objeto fue garantizar el ingreso, la permanencia y la retención, como así también el egreso, de todos los ciudadanos en esa condición, siendo un tema central la generación de formas más igualitarias en el cotidiano escolar. Considerar la desigualdad como tema de agenda de política pública fue, entonces, un aspecto decisivo durante el mencionado período.

La cuestión de la construcción de formas más igualitarias dentro de las instituciones educativas es un tema central de la pedagogía de todos los tiempos. [El problema de la desigualdad] es un aspecto decisivo en la medida en que los sistemas educacionales se fueron pensando en términos de democratización y universalización (SOUTHWELL, 2018, p. 62).

Entonces, se puede afirmar que, una de las problemáticas centrales del proyecto escolar es que la escuela no reproduzca ni aumente las desigualdades sociales. Temática que, según Southwell (2018), se complejiza si se introducen los temas de democratización y universalización. De este modo,

[...] el trabajo sobre las condiciones de desigualdad en la escolarización se encuentra tensionado desde el origen mismo de la escuela por una idea directriz, elusiva, compleja, multidimensional y por ello, difícil de asir: la construcción de lo común (SOUTHWELL, 2018, p. 62).

Vale aquí considerar la clásica investigación de Bourdieu y Passeron (1996), publicada en *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* en donde los autores analizan el funcionamiento del sistema escolar y la intervención de las diversas clases sociales, en relación a la implementación del dispositivo que engloba la cultura. En esta línea, sostienen que toda cultura académica es el resultado de un arbitrario cultural que se genera en las clases dominantes, imponiéndose al conjunto de la sociedad como saber para todos.

La definición de cultura es, pues, siempre, una definición social. Pero la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela, legitima de tal manera la arbitrariedad cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p. 18).

En una versión actual, crítica y renovada, Southwell (2018) entiende que el proyecto inicial de la escuela moderna sobre la base de una pauta homogeneizante que se estructura a partir de un arbitrario cultural - tal como señalan Bourdieu y Passeron (1996) -, es revisado por la teorización pedagógica y sociológica la cual señala que no

alcanza con enseñar a todos lo mismo, como si fuera una política de igualación.

La ampliación de la obligatoriedad del nivel secundario puso en la agenda de discusión cómo se estructura el sistema escolar en Argentina y cuáles son los principios generales que operan en torno a éste. Y, asimismo, puso en debate qué cuestiones precisaba valorizar y significar el Estado para poder avanzar en la concreción e implementación de la ampliación y democratización de la enseñanza en el sistema de gestión pública. Con el objetivo de extender y sostener las trayectorias escolares de los jóvenes se generó un discurso político, en cuya base las instituciones educativas debieron mantener un rol fundamental a fin de poder realizar un desplazamiento del modelo selectivo al modelo inclusivo, incorporando diversas iniciativas como programas de becas, la Asignación Universal por Hijo⁷, el programa “Conectar Igualdad”⁸, entre otros.

En esta línea y en el marco de este modelo inclusivo, la escuela - como tal - permitirá un tiempo de “suspensión” de lo cotidiano ligado a lo vincular, regional, sector social, para proyectar en un espacio y tiempo común. Esto es, un lugar para jóvenes y adolescentes, indistintamente del grupo social primario de referencia, donde la noción de tiempo libre está íntimamente ligada al principio de igualdad. Así, a los jóvenes de sectores populares, con frecuencia impulsados precozmente al trabajo, el Estado es quien les garantiza - mediante esta nueva decisión política - el acceso a la educación. Y, en este tiempo y espacio, brinda la oportunidad de ligar lo igualitario de la escuela al ejercicio del acceso al tiempo libre.

Resulta importante subrayar aquí, el acuerdo con las teorizaciones críticas respecto del tema del tiempo libre y ocio. Sin embargo, considerando el caso argentino como un país que atraviesa enormes situaciones de desigualdad social y económica, “suspensión” de lo cotidiano - a raíz del distanciamiento obligatorio dispuesto vuelve a poner en discusión la importancia de la escuela como lugar de la cultura igualadora.

Por tanto, la creación de políticas públicas tendientes a democratizar el acceso a los bienes materiales busca, de este modo, garantizar el acceso a las condiciones materiales para permitir la igualdad de oportunidades. Igualdad, respecto de la posibilidad de la escuela como acceso al tiempo libre, que ofrece una nueva perspectiva, no sólo en torno a lo material, sino también, en términos de lo simbólico.

Es relevante señalar entonces la interpretación que realiza Southwell, en relación al trabajo de Masschelein y Simons:

Por medio de esta suspensión los niños aparecen como estudiantes, los adultos como profesores y los conocimientos y las destrezas socialmente importantes como materias escolares. Es esta suspensión y esta producción del tiempo libre lo que liga lo escolar con la igualdad del comienzo. Esto no quiere decir que concibamos la escuela como una organización que asegura que todo el mundo alcanza los mismos conocimientos y las mismas

⁷ <https://www.anses.gob.ar/asignacion-universal-por-hijo>

⁸ <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender-conectados/conectar-igualdad>

destrezas, una vez completado el proceso, o que todos adquieren todos los conocimientos y todas las habilidades que necesitarán. La escuela crea igualdad precisamente en la medida en que logra suspender o postergar (temporalmente) el pasado y el futuro creando así una brecha en el tiempo lineal de la causa y el efecto (MASSCHELEIN y SIMONS, 2014, p. 36-7).

En este contexto, la igualdad referida al acceso de bienes económicos primarios - como dispositivos -, viene acompañada de procesos igualatorios que no logran igualar, pero tienden a reparar las desigualdades culturales y sociales, a sabiendas que, a su vez, son procesos a muy largo plazo.

Este breve repaso de la situación argentina permite generar las siguientes preguntas: ¿cómo se garantiza el proyecto de continuidad pedagógica en la reconversión de la modalidad educativa a distancia (virtual, no presencial)?, ¿de qué manera la escuela puede asegurar dar continuidad a la construcción de lo común y de las prácticas igualitarias?, ¿qué se propone la escuela hoy?, ¿qué pone en común la escuela secundaria en esta situación de ASPO?

Intentando dar respuesta a estas preguntas, vale mencionar aquí que la DGCyE emitió - en el mes de junio - una circular técnica bajo el objetivo de describir la situación actual de continuidad pedagógica en el marco de la Emergencia Sanitaria. El documento describe cómo se han utilizado los materiales educativos que dieron la posibilidad de uso diacrónico y sincrónico, comunicando al mismo tiempo, que se resuelve la suspensión de la evaluación y la calificación correspondiente al trimestre en curso. Estableciéndose como central la evaluación en proceso, solicitando a los y las docentes el registro de la entrega de tareas y actividades para analizar el proceso de continuidad de la enseñanza y transmisión.

La decisión política de dar continuidad pedagógica convoca a analizarla en el marco del contexto pandémico y a responder a las adecuaciones necesarias en la situación excepcional, revisando los puntos de partida para generar adaptaciones si fuesen necesarias. Es relevante subrayar que esta comunicación oficial pone énfasis sobre lo común. Más aún, considerando que, durante los años 2015 y 2019, en Argentina, este tipo de programas fueron dados de baja.

La continuidad pedagógica no ha tenido la pretensión de desarrollar una ficción de normalidad, sino seguir potenciando la significatividad de la escuela para enseñar de maneras diversas e inesperadas y hacemos sentir parte de un colectivo, aún en contextos y condiciones particulares. Desde nuestras diferencias, llamados a ser parte de la construcción de lo común (CTC N° 1/2020).

En el marco de este proyecto, es necesario revelar y analizar qué es lo que la Educación Física, como asignatura obligatoria de la malla curricular, pone en común cuando enseña y transmite. En el siguiente apartado se analizan los documentos oficiales que la DGCyE puso a disposición de los y las docentes a fin de garantizar la continuidad pedagógica, pudiendo ser utilizados con los y las estudiantes del nivel secundario en

estudio.

Materiales educativos para Educación Física. El tiempo libre como problema

Los “Cuadernillos de Actividades para la Continuidad Pedagógica”, son el material que la DGCyE, diseñó y distribuyó con celeridad, en el inicio de la suspensión presencial de clases, a fin de poder dar continuidad a todas las asignaturas escolares. Dichos cuadernillos están disponibles online y a su vez, fueron distribuidos en papel en las escuelas de la provincia de Buenos Aires. Así, y en el marco de los contenidos planteados en los diseños curriculares anuales, se propone, en cada una de las entregas (siendo cuatro entregas consecutivas para las diversas asignaturas escolares), tareas a realizar para cada uno de los años de la escolaridad⁹.

En el caso de la Educación Física se plantean “Actividades para realizar en el hogar” para el nivel secundario (Ciclo básico PRIMER AÑO- SEGUNDO AÑO – TERCER AÑO). PRIMERA ENTREGA” (sic). El documento inicia con una nota destinada a las familias en donde se comunica que los materiales están disponibles y accesibles en el portal ABC y que van a llegar a las escuelas de manera impresa para quienes no posean conectividad. Se informa a su vez que, son los y las profesoras quienes orientarán a las y los estudiantes y a las familias, solicitándoles a éstas últimas que acompañen a las y los estudiantes en las tareas.

Esta nueva modalidad de escuela “en casa” pone en común un conjunto de materiales que transmiten ciertos contenidos tendientes a responder a la situación de emergencia por la que atraviesa la región. Entonces, ¿qué es lo que pone en común la Educación Física cuando propone su enseñanza en el ciclo básico de la escuela secundaria?, ¿qué contenidos enseña la Educación Física en la escuela secundaria?, ¿de qué manera opera el concepto de tiempo libre y ocio en las propuestas curriculares oficiales?, ¿es posible afirmar que en los sectores populares el derecho al ocio que intenta garantizar la escuela secundaria se vea alterado ahora con los y las adolescentes y jóvenes en casa?

En este artículo se parte de suponer que: “un contenido es algo que se aprende, es un saber, una práctica, histórica y contextualizada. Los contenidos no forman parte de ninguna naturaleza humana, sino que conforman un continente construido, acordado y legitimado”. (RODRÍGUEZ, 2009, p. 195)

Como ha sido mencionado, la propuesta de Continuidad Pedagógica de Educación Física contiene, inicialmente, un comunicado a modo de presentación, dirigido a las familias. Seguidamente, se describen cinco “actividades educativas” en formato de tarea escolar, para que los y las estudiantes realicen en sus hogares. Indicándoseles a

⁹ Asimismo, además de la página oficial se utiliza para la distribución y comunicación diferentes plataformas entre las que se encuentran también un conjunto de app como Facebook o Instagram. FB e IG son redes sociales.

estos últimos que, por ser parte de su acuerdo pedagógico, envíen a sus profesores la actividad realizada a través de los diversos medios digitales disponibles (whatsapp, mail, etc.)

El primer apartado, titulado “Actividad física en casa”, propone una rutina diaria de ejercicios, acompañada de preguntas que indagan acerca de los efectos de esa rutina en el cuerpo. El segundo apartado, “Investigando un deporte”, propone una serie de preguntas generales respecto a un deporte a elección de los estudiantes. El tercer apartado aborda los “Juegos y deportes alternativos”, haciendo una resumida descripción de los mismos y presentando algunas preguntas que orientan hacia un conocimiento general de la temática. El “Árbol genealógico deportivo” es el cuarto apartado. En él se propone a los y las estudiantes hacer una pequeña investigación y en ese marco, que armen una breve historia deportiva familiar.

Por último, se enuncia el quinto apartado bajo el título “¿Cuáles son los beneficios de la actividad física para la salud?”. En función de pensar en torno a la “calidad de vida” y enmarcándose en el “Día Mundial de la Actividad Física”, este apartado propone realizar una reflexión acerca de los beneficios físicos, emocionales, sociales, entre otros, que brinda la práctica deportiva. En tal sentido, se enuncian una serie de preguntas cuyos temas son: el deporte, su práctica, sus beneficios a nivel físico, psicológico o social, partiendo de las capacidades coordinativas para analizar la diferenciación, orientación, reacción, ritmo, equilibrio, cambio, acople y de las condicionales a fin de problematizar la fuerza, resistencia, velocidad, flexibilidad. Luego, se mencionan los supuestos y posibles beneficios para la salud y físicos que trae consigo la realización sistemática de alguna actividad física o deporte. Asimismo, se hace referencia a los beneficios ligados al nivel emocional (sentimientos), como a los beneficios sociales, entre otros.

Independientemente del contenido específico referido a la Educación Física en los Cuadernillos, resulta valorable y significativo el intento del Estado provincial (representado por la DGCE) de dar continuidad pedagógica en el contexto actual de pandemia. En ese sentido es que cobra relevancia el desafío por la inclusión y la continuidad de las trayectorias escolares, materializándose el Estado no sólo como garante del derecho a la educación de jóvenes y adolescentes, sino también, como garante del derecho al trabajo de los docentes quienes, a pesar de las dificultades del caso, hacen un inmenso esfuerzo por brindar y efectivizar la continuidad pedagógica. Así es que, la fuerte apuesta que hace el Gobierno (nacional y en concomitancia, luego provincial) de consolidar la concreción de una decisión política que pone a la salud por sobre la economía en una situación de emergencia sanitaria, se evidencia también dentro del sistema educativo que, con un Estado presente logra llegar a un alto porcentaje de los hogares de toda la región.

En la revisión y análisis de los materiales del cuadernillo, la única referencia al “tiempo libre” aparece en el quinto ítem de la “actividad educativa”, ubicado en la sección destinada a la asignatura Educación Física. Allí, se enuncia que

cada vez vamos tomando más conciencia de la importancia de realizar alguna actividad física o deporte para gozar de una mejor calidad de vida. Realizarla sistemáticamente junto a un buen descanso y a una dieta saludable, se convierte en un muy buen hábito y es un modo de aprovechar, de forma positiva, nuestro tiempo libre. Sabemos que los beneficios de la actividad física y de practicar deportes son múltiples (Cuadernillo entrega 1).

Se incluye entonces al “tiempo libre” en tanto espacio compensador de la fatiga, es decir y en este caso particular, de la tarea cotidiana escolar. De esta manera, se lo orienta hacia actividades “beneficiosas” en términos de salud. Sin embargo, si se toma la clásica perspectiva de oposición entre trabajo y tiempo libre, es de improbable aplicación en una escuela que - ahora - se sitúa en las viviendas de los y las estudiantes. Con la virtualización de la enseñanza se pierde la cuestión material del traslado de los estudiantes a un lugar “otro” en donde acceden a la enseñanza de prácticas de derecho, entre ellas el tiempo libre y el ocio.

No obstante, si se vincula la noción de tiempo libre al deporte, se vislumbra que, por ejemplo, los periódicos informan que - en algunas regiones - se ha viralizado el contagio a partir de un encuentro efectuado con motivo de un partido de fútbol en una “cancha de barrio”. ¿Es el deporte una práctica que se convierte en peligrosa en épocas de pandemia? ¿Cómo se explica que jóvenes y adultos transgredan la cuarentena para jugar un partido de fútbol? ¿Cómo impacta la práctica deportiva en el uso del tiempo libre?

Un caso ilustrativo es el de Villa Azul. Un barrio popular de la localidad de Quilmes en donde el COVID- 19 se viralizó, suponiendo los especialistas que pudo ser posible a partir de un torneo de fútbol, cuyo campeonato no se suspendió aun en cuarentena obligatoria.

De esta manera, se puede afirmar que, mientras la escuela toma al “tiempo libre” como estrategia didáctica y/o saber a ser transmitido, eso se vislumbra, en el ejercicio de su uso en la ciudadanía, infringiendo en este caso una medida sanitaria preventiva (ASPO). Es importante subrayar que los deportes se ligan al uso del tiempo libre, en tanto bien cultural. Siendo que, en la perspectiva planteada, el acceso a la cultura en sus diversos formatos y su vinculación con la distensión placentera, se enmarca en las teorías regionales del tiempo libre.

Si bien se puede disentir en torno al concepto de “tiempo libre” y sus usos en marco de las críticas a la industria cultural, lo cierto es que no es loable juzgar algo que no se conoce. Como bien se ha afirmado, es la escuela la que pone como “común” un tiempo y espacio en donde se enseña ese saber que opera en el tiempo libre y ocio.

En este marco, al analizar los diseños curriculares del nivel secundario, el tiempo libre no es abordado como tema o problema de la enseñanza, por no ser considerado contenido curricular de la Educación Física. En los documentos elaborados para la modalidad de educación a distancia, el concepto de tiempo libre se enuncia como uno de los objetivos de la actividad física y el deporte, situándose en las

teorías que asocian su uso a espacios o lugares desde donde se accede a otros lugares de la cultura, diferenciados del trabajo. Pero, si ello realmente se aplicara de esta manera en la propuesta de Continuidad Pedagógica (en “actividades para hacer en casa”), debieran volcarse en dicha propuesta los contenidos de la enseñanza de la educación física, como parte de ese bien cultural que la escuela se propone enseñar y transmitir.

En resumen, entendiendo que el concepto de tiempo libre no es parte del currículo del nivel secundario y que, en el conjunto de cuadernillos indagados sólo se nombra su mera condición de ser al enunciarlo, es que resulta relevante situarlo en la agenda de discusión de esta propuesta de continuidad, a sabiendas que esto es posible en su vinculación con la actividad física y la salud. La apuesta de garantizar - a pesar de la situación compleja y atípica emergente - los derechos de los y las ciudadanas y, en consecuencia, la continuidad de la matriz democrática en un marco social complejo y desigual, puso a la escuela frente al gran desafío de atender las desigualdades operantes y de lograr poner en valor el proyecto de continuidad pedagógica. Cuestión que visibilizó problemas que ya estaban presentes en la sociedad argentina y, específicamente, en la agenda educativa al profundizar el estudio y análisis de la asignatura Educación Física, presentando su deuda histórica respecto a la necesaria revisión epistemológica de las teorías con las que opera.

El discurso de la salud ha sido (y es) hegemónico en las prácticas corporales y esto se ha trasladado al campo de la Educación Física como argumento de legitimidad. Asimismo, es, a la vez, parte del sentido común. Esta cuestión ha sido abordada en numerosos estudios, entre los que se destacan: *El “mito” de la actividad física y la salud* de Yara María de Carvalho, libro publicado en el año 1998; y los trabajos de Alex Branco Fraga, entre los que se distingue: “Ordem sedentária e políticas da vida ativa” (2009)

Por tanto, frente a una Educación Física que se constituye y consolida como área curricular en diálogo tenso - e intenso - con otras áreas de conocimiento (entre ellas, el discurso de la salud), es necesario revisar los discursos que operan para poder entender cuál es el saber que se consolida como hegemónico. Entonces, ¿es posible problematizar esta cuestión incluyendo en la mesa de discusión el tema del tiempo libre y ocio como problema a ser analizado críticamente?, ¿de qué manera opera el tiempo libre en esa secuencia enunciada conjuntamente con la actividad física, la salud, etc.?, ¿hay posibilidad de que la pandemia vuelva a poner en debate al tiempo libre y ocio como tema necesario en medio de una emergencia sanitaria global?

Conclusiones

En este artículo se examinó la noción de tiempo libre referida en los Cuadernillos de Actividades del Programa para la Continuidad Pedagógica, específicamente de

Educación Física, enmarcados en la sección “Actividades para realizar en el hogar”, destinados al Ciclo Básico del Nivel Secundario, haciendo foco en aquellos documentos distribuidos/comunicados de forma digital o impresa, de acuerdo a las diferentes posibilidades de acceso durante el primer trimestre del 2020. Como bien quedó expresado, este programa se implementó a partir del DNU N° 297/2020 en donde el Estado Nacional establece la ASPO, siendo objetivo de la DGCyE brindar a los y las jóvenes y adolescentes una continuidad pedagógica que garantice el acceso a derechos. Y he aquí el problema de lo universal y lo común en el nivel, a partir del supuesto que la escuela es el lugar en donde se garantiza el acceso al tiempo libre. La escuela pone entonces en común un conjunto de saberes, prácticas, sentidos y entre ellos, el tiempo libre como derecho. Así, el recorrido del artículo problematiza estas cuestiones - de la mano de las teorías críticas latinoamericanas -, para presentar y sostener la hipótesis de que la modalidad de la educación a distancia por motivo de la ASPO puso en cuestión este acceso a derechos. Acceso que la escuela - como lugar situado e históricamente definido - les había otorgado con el objetivo de intentar desplegar, parafraseando a Southwell (2018), “formas de igualdad”.

Así, entre un proyecto político y el derecho público del acceso a la educación secundaria, la Educación Física - una vez más - pone de manifiesto que su deuda epistemológica no está saldada y que es preciso revisar y volver a situar los saberes que la conforman en tanto asignatura escolar. Siendo su propia matriz constituyente, a la vez, su obstáculo epistemológico. Una Educación Física que toma al discurso de la salud como eje organizador y que pone de manifiesto las prácticas que sólo intentan atender al sujeto en su carácter biológico, queda reducida - nuevamente - a las teorías del movimiento y, por tanto, se vuelven a tensionar las nociones de tiempo libre y ocio, en cuanto campos de conocimiento. De esta manera, una Educación del Cuerpo que entienda al saber como objeto de enseñanza, podría poner su énfasis en ese bien cultural que la escuela pone en valor.

Por todo ello es que, frente a las preguntas ¿qué enseña la Educación Física?, ¿por qué se introduce el concepto de tiempo libre?, ¿es posible presentar el juego alternativo cómo saber?, ¿por qué se enuncian los juegos alternativos y no el juego?, ¿de qué manera se introduce el deporte?, el presente artículo reconoce el enorme esfuerzo del Estado en su desafío por garantizar la continuidad pedagógica; sosteniendo, asimismo, la necesidad de que se incluya en el material oficial de “actividades para hacer en casa”, el derecho al tiempo libre, entendido como un tiempo social. Tiempo éste que, como se ha afirmado, se diferencia del tiempo cotidiano por las características propias que lo definen y constituyen. Características fundamentalmente vinculadas a un tiempo y un espacio propio, en las que un saber cultural se manifiesta y donde la ludicidad es la manera habitual de su uso, pudiendo ésta (por su singularidad y constitución) darle lugar al ocio como modo de apropiación.

Por último, y en función de que la investigación se nuclea en un período

específico caracterizado por la ausencia de presencialidad en las aulas, es posible entonces, preguntarse qué cuestiones ligadas al currículo se sitúan en torno al tema del tiempo libre en la escuela secundaria. Los diseños curriculares de primer a tercer año se organizan a partir de ejes que son: corporeidad y motricidad, corporeidad y sociomotricidad y motricidad en relación con el ambiente. Es posible suponer que el acceso al tiempo libre como derecho está al menos presentado en la escuela como posibilidad. Véase la propuesta del diseño curricular en donde se recomienda: “Recuerden la importancia que tiene la actividad motriz para ocupar el tiempo libre de un modo saludable y divertido. Organicen alguna actividad motriz o deportiva con sus compañeros u otros amigos para realizar en algún momento de la semana. La próxima clase van a exponer sobre esta experiencia” (Diseño Curricular, 2006, p. 266). Estas cuestiones quedan plasmadas en la propuesta curricular, pero en la actualidad y dada la emergencia sanitaria al menos se manifiestan con mayores dificultades de implementación. El estudio que presentamos analiza los cuadernillos en función de la propuesta de enseñanza de las prácticas deportivas. De las múltiples preguntas que podrían enunciarse y a fin de dar continuidad con otros trabajos, señalamos: ¿En la presencialidad se le otorga el mismo énfasis a la enseñanza de los deportes? ¿Qué otros contenidos que habitualmente enseña la escuela, quedan fuera en la enseñanza virtual? ¿Se reduce la enseñanza mediada por herramientas de educación a distancia a una Educación Física teórica? En principio no. Pero este trabajo no aborda esta cuestión, siendo necesario abrir un nuevo eje de investigación al respecto. Por último, el problema que nos convoca es la alteración del espacio otorgado al tiempo libre en la presencialidad que al menos en los documentos analizados muestra una alteración y entre las preocupaciones actuales se encuentran el tema del acceso a derecho que la escuela en la presencialidad se propone garantizar.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional N° 26206**, 2006. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2020.

ARGENTINA. **Decreto de Necesidad y Urgencia N° 297/2020**. Disposición del aislamiento social, preventivo y obligatorio del 20/3/20 al 31/3/20. Publicado en el Boletín Oficial de la República Argentina el 19/3/2020. Disponível em: <https://www.boletinoficial.gob.ar/>. Acesso em: 28 mai. 2020.

BAPTISTA, Maria M. Estudos de ócio e leises studies. O atual debate filosófico, política e cultural. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v. 3, n.1, p. 20-30, jan./abr. 2016.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproducción**. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara, 1996.

CARVALHO, Yara M. **El “mito” de la actividad física y la salud**. Buenos Aires: Editora Hucitec, 1998.

DGCyE, **Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1o, 2º y 3o año ESB**. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2006.

DGCyE de la PROVINCIA DE BUENOS AIRES. **Circular Técnica Conjunta de la Dirección Provincial de Educación Secundaria, Dirección Provincial de Educación Especial y Dirección Provincial de Educación Técnico-Profesional. N° 1/2020**. 1 de junio de 2020.

DGCyE de la PROVINCIA DE BUENOS AIRES. **Cuadernillo de actividades para Continuidad Pedagógica**. Primera entrega para 1er, 2do y 3er año. Especialmente el apartado de la Asignatura Educación Física. Disponible en: <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/>.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologie empirique du loisir**. Critique et contracritique de la civilisation du loisir. Paris: du Seuil, 1974.

FRAGA, Alex B. Ordem sedentária e políticas da vida ativa (in press). In: GOMES, Rui Machado (Org.). **O Corpo e a Política da Vida (in press)**. Coimbra: Centro de Estudos Biocinéticos, 2009.

GOMES, Christianne L. Lazer: Necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v. 1, n.1, p.3-20, jan./abr. 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MARCASSA, Luciana; MASCARENHAS, Fernando. Entrada: “Lazer”. In: GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. **Diccionario crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. p. 255-259.

MUNNÉ, Frederic. **Psicosociología del tiempo libre**. Un enfoque crítico. México: Editorial Trillas, 1980.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Defensa de la escuela**. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

OLIVEIRA, Marcus Taborda de. A educação dos sentidos na história: o tempo livre como possibilidades de formação. In: FERREIRA ISAYAMA, Hélder y da SILVA Silvio (Orgs.) **Estudos do lazer: um panorama**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011. p. 35-50.

RODRÍGUEZ, Norma. Los contenidos de la Educación Física. *In*: CRISORIO, Ricardo; GILES, Marcelo. (Dir.). **Estudios críticos de Educación Física**. La Plata: Al Margen, 2009. p. 193-206.

SOUTHWELL, Myriam. El derecho a la educación y la cuestión de lo común. Algunas perspectivas sobre inclusión, universalización y domesticación. **Identidades**, Comodoro Rivadavia, v.8, n.15, p.61-71, 2018. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10752/pr.10752.pdf. Acceso em: 28 mai. 2020.



Endereço para correspondência

Calle 51 e/ 124 y 125 – Edificio C, Of. 307 | (CP 1925) Ensenada, Buenos Aires.

Recebido em:

09/06/2020

Aprovado em:

31/01/2021