

Educación Física, una “polifonía barroca”

Aldo Román César¹

1. Educación Física, una “polifonía barroca”

Para comenzar este capítulo, quisiera dejar aclarado desde que lugar observo a la Educación Física. Podría denominarla en un sentido “culto” (una de las tantas acepciones coloquiales, que tiene implícitas el concepto de cultura), como una “polifonía barroca”. Me atrevo a presentarla desde esta posibilidad metafórica, porque este artículo hablará de las diferentes matrices culturales y construcciones lingüísticas del amplio campo cultural que la conforma.

Los diferentes discursos de la Educación Física operan como sonoridades ensambladas (muchas melodías al mismo tiempo) dentro de una armonía tonal. Es decir que, se constituyó en torno a distintos tipos de discursos y prácticas.² Sin embargo, se mantuvieron, y se mantiene, una intencionalidad común: la educación del cuerpo a través de “distintivas” (caracterizadas y distinguidas) formas de movimientos que, diferentes agentes e instituciones, con carácter de formación militar primero, médico higienista, y pedagógico después, definieron como posibles de ser transmitidas y enseñadas.

Como la polifonía musical, aparecen en escena un conjunto de sonidos múltiples y simultáneos, aunque en este caso me refiero a diferentes prácticas, lo que se dice y se piensa, pero sobre todo lo que se hizo y se hace en nombre de la Educación Física. En tanto que, su visibilidad,

¹ Magíster en Educación Corporal (UNLP, 2009). Profesor de Educación Física (UNLP, 1995). Profesor de Educación Física en Escuela Técnica N°5 La Plata Bs. As. Argentina. Profesor de Juego y Recreación 1 y 2. Profesor de Teoría de la Educación Física 4. UNLP. Investigador de Proyectos de Investigación inscriptos en el programa de incentivos SPU. Ministerio de Educación de la Nación. Co-Autor del libro “Educación Física cultura escolar y cultura universitaria” (2009). Ha publicado artículos sobre temas de Educación Física en distintas revistas nacionales e internacionales. Correo-e: rancull@hotmail.com

² Estos discursos no operan necesariamente en “la conciencia” de hecho muchas de nuestras acciones no son necesariamente pensadas, sino simplemente ejecutadas. La toma de conciencia, el autosocioanálisis forma parte de un tipo de práctica reflexiva, lógica, más que de una práctica-práctica.

siempre estuvo puesta en la acción, representada, casi exclusivamente, por la actividad física (corporal). En este sentido sostiene Cachorro G. (2008, 69) “El campo de la cultura corporal nos invita a revisar los contenidos tradicionales de la Educación Física —deporte, juego, gimnasia, natación y vida en la naturaleza— y exceder los tratamientos instrumentales de meras actividades físicas”.

El punto es que, cada institución (su estructura social y tradiciones) y sus agentes (con mayor o menor posibilidad de agencia) expresan su ideal teórico-práctico sobre la disciplina. Hay que considerar que, la lógica de los “campos sociales” (Bourdieu, P. 1988) funciona de manera interconectada.³ En esto, se observan ciertas continuidades si pensamos a la Educación Física como un campo, independientemente de los diferentes sus-espacios sociales que la conforman. A modo de ejemplo lo vemos en: la simetría matemática y racionalizada de los movimientos; es decir, la transmisión de ejecuciones técnicas; la obstinada relación entre enseñante y aprendices. También aparecen situaciones vinculadas al placer (jugar por jugar); la solidaridad y la voluntad común, el esfuerzo y la diversión (sobre todo en la concepción del deporte); la corrección corporal y el encauzamiento hacia la salud y lo moralmente aceptable (gimnasia y religión).

Podríamos nombrar otras construcciones discursivas menos simpáticas, tanto tradicionales como residuales (con cierta permanencia temporal) como: sexismo; homofobia; idealismos nacionalistas; autoritarismo; paternalismo; meritocracia.⁴ Podría agregar: formación de talentos y superación del más apto. Todo esto constituye un conjunto de dispositivos lingüísticos que conforman, la fuerza gravitatoria de un gran campo de aplicación, y en el que, tanto la ortodoxia como las revisiones superadoras, difícilmente pueden escapar.

³ Bourdieu define a los campos sociales como “espacios de juego contruidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (Bourdieu, P. 1988, 108).

⁴ Al menos así puede leerse en los diferentes capítulos de corte histórico que componen el libro de Aisenstein, A.; Scharagrosdsky, P. (2006).

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Por otra parte, si revisamos algún libro de historia (o Wikipedia en Internet), veremos que el Barroco, fue un movimiento cultural entre 1600-1750, caracterizado por la sobrecarga, la desmesura, la abundancia de detalles. Aunque también, era música realizada por encargo (como todas las obras artísticas de aquella época). Es decir, la libertad de composición estaba restringida...Algunas coincidencias con nuestra disciplina, son notables.

El punto es que, mi propia narrativa discursiva, transita el espacio social escolar como el universitario, obteniendo como resultado una formación ecléctica, entre la experiencia docente, en sentido lato, y revisionismos teóricos, propios del ámbito de discusión académica.

Lo cierto es que diferentes prácticas, logran construir un tipo de identidad profesional maleable, en constante proceso, tal como se presenta la Educación Física. Por ejemplo en el caso de “la escritura”, tuvo siempre un rol marginal en nuestra formación (Ron, O. 2005, 65). Llamativamente, en la era de la imagen, la palabra escrita sigue siendo una herramienta útil de comunicación y expresión, y particularmente vital, dentro de ciertas lógicas, como la Educación Física universitaria.⁵ Por ello, considero

⁵ Sostenía el profesor Osvaldo Ron: “La escritura es una práctica distinta y en la Argentina no es muy común que los profesores de Educación Física la ejerzamos, inclusive en el caso de quienes nos desempeñamos en centros de formación terciaria o universitaria” (pág; 65). Si bien esto era cierto hace apenas ocho años atrás, desde la publicación de *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidades, desafíos y perspectivas*, libro coordinado por Bracht, B. y Crisorio, R. (2003-05), es muy importante la gran cantidad de textos y artículos que circulan, tanto en el ámbito universitario, como en otros espacios de difusión. Asimismo, la hipótesis de que “los estudios y producciones de otros campos constituyen un problema para la Educación Física cuando están pensados en términos aplicativos” (*Ibid*, pág; 66), quisiera agregar que, las producciones sobre Educación Física en Latinoamérica, se presentan muy diferentes a las realidades europeas (en especial francesas y españolas), y sin embargo marcan una tendencia en la Educación Física escolar, sobre todo a partir de los marcos teóricos curriculares. Esto también se constituye en un problema en términos aplicativos.

A propósito, el *Diseño Curricular: Escuela Secundaria Orientada* (2010) Dice respecto a la escritura: “La escritura en Educación Física persigue diferentes objetivos. Se escribe para comunicar a otros lo aprendido: describir una producción gimnástica, expresiva o deportiva, realizar informes de observación de un partido, graficar resultados de un encuentro deportivo, para narrar sucesos del campamento, elaborar el proyecto personalizado para el desarrollo de la constitución corporal, plantear un punto de vista propio y sostenerlo con fundamentos, entres otras alternativas”. En: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionfisica/default.cfm>, Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. Consulta, 12/04/10.

apropiado esta manera de definirla como polifónica, en tanto que, de lo que voy a hablar aquí, es de las diferentes formas de significación, maneras de entender los espacios que ocupa la disciplina y un posible análisis de una de las tantas “tensiones” que se dan en el campo de la Educación Física (Carballo, C. 2010).⁶ En este caso en particular, pretendo comprender las dinámicas de apropiación, sus espacios de acción e interacción partiendo del análisis de algunos presupuestos teóricos que conforman estos sub-espacios.

Hasta aquí, las preguntas iniciales podrían ser: ¿qué notas utilizo para dar cuenta de esta complejidad sonora? Es decir: ¿se puede hablar de la Educación Física dando lugar a esta extravagante comparación con lo polifónico y barroco? Pero sobre todo, y de acuerdo al perfil que quiero expresar a lo largo de este capítulo: ¿en que lugar nos posiciona como autor escribir desde un lugar que siguiendo a (Svampa, M. 2008) definiría como “anfibia”?⁷

2. La Educación Física del barro

Retomando el punto anterior, una de las problemáticas que quisiera dejar planteada es la siguiente: de que forma se constituyen las lógicas específicas de los campos culturales (al menos sobre dos sub-espacios aquí analizados) de la Educación Física. Precisamente, este escrito, podría funcionar como puente dialógico entre la Educación Física escolar y universitaria, puesto que, si hablo desde una posición académica, tal vez, ciertas formas de escribir; estilo; modo de citar autores, resulten pertinentes para un ensayo de corte eminentemente teórico.

Ahora, ¿cómo se puede leer este artículo desde la Educación Física del

⁶ Para comprender mejor las diferentes tensiones en el campo de la Educación Física Argentina, remito al lector al capítulo de Carlos Carballo en este mismo texto, titulado: “Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina.”

⁷ En cuanto a lo que mi respecta, la escritura (al menos de este ensayo) pretende, parafraseando a Maristela Svampa (2008, 10) “llevar a cabo un tipo de lectura, y de intervención que potencie la multipertenencia y la reflexividad, esto es el carácter anfibio, que hace a nuestra condición de investigadores-intelectuales”.

barro?⁸

Una posibilidad es pensarlo desde la dimensión de la *praxis*. Aunque no en un sentido necesariamente político (o al menos en un modo diferente de lo “político”).⁹ Lo digo en el sentido de hablar de la enseñanza, de la intervención concreta y real en la práctica con alumnos, de las acciones directas para accionar nuevos comportamientos motrices. Es decir, hablar de como se enseña a driblear; a pasar y recibir; salticar; a jugar respetando las reglas; a realizar ejercicios de flexibilidad de forma adecuada; a la enseñanza de estilos de nado; armar carpas; a jugar al voleibol, y tantas otras prácticas específicas de la disciplina... Sucede que de esto, los profesores del barro ya saben y mucho. Sin embargo, veremos que desde este enfoque, lo que se esperaría en este escrito, son

⁸ Cuando hablo de la EF del barro pienso fundamentalmente en la escuela y otras instituciones “modernas”, pero sobre todo en una doble acepción del barro, como aquellos espacios eminentemente prácticos. En la cotidianidad del “profe” en los patios escolares, embarrado por las dificultades de las viejas/ nuevas emergencias pedagógicas.

Esta idea de pensar a la Educación Física del barro, me surge a propósito del título y pasajes de algunos capítulos del libro de José Pablo Feinmann (2008). En especial pensando en aquella frase de su clase 1 “Descartes: el sujeto capitalista. Donde sostiene: “Hay demasiados filósofos que se han transformado en pastores del Ser y habitan su morada: el lenguaje. Que es, en lo concreto la vida académica. Sacaremos la filosofía a la calle, al riesgo, no la dejaremos reposar en ningún paraje del ruralismo místico y la haremos urbana, sucia”. Posiblemente sea éste el sentido que la Educación Física académica muchas veces tiene. Por lo tanto también deberíamos sacarla a la calle, al barrio, a la escuela, al barro. Este es un compromiso posible y necesario.

Por otro lado, desde los orígenes de la formación del Estado-Nación, la clase dirigente argentina, proyectó un sistema educativo acorde a sus intereses de clase, aunque también es cierto que, los trabajadores de la educación, padres, alumnos, y el resto de los agentes de las comunidades educativas, nunca fueron actores pasivos en estos procesos complejos y contradictorios.

La modernidad comienza con el modelo político-económico actual (el capitalismo) que surgió con el espíritu conquistador de América (en realidad del saqueo, destinado a la “acumulación originaria del capital”). Como dirá Marx en el capítulo XXIV del primer tomo de *El Capital*: “El capital viene al mundo chorreando sangre y lodo”. El punto de análisis aquí, es que las instituciones modernas europeas, siempre formaron parte de la centralidad, es decir, de la acumulación originaria de capital, gracias al saqueo de América. Nuestras escuelas, como instituciones para la “transformación social”, siempre formaron parte de la periferia, de las márgenes. Podría decir “del barro”.

⁹ Este sentido de *praxis*, no tiene ninguna relación con la *praxis* en el sentido marxista del término, es decir, no está vinculado a la búsqueda de la transformación política, a partir de la conciencia de clase por ejemplo. Se ubica en el concepto de *praxis* como práctica: acción de llevar algo a cabo. Posiblemente más ligado a la concepción parlebasiana de praxiología motriz, perspectiva que, llamativamente, no se ocupa, “ni de prescripciones didácticas”... “ni de metodologías y actividades praxiológicas”. Para más datos remitirse a Saraví J. (2009, 149 y ss).

resultados: propuestas metodológicas de enseñanza, recursos didácticos, “actividades corporales y motrices” y no, argumentaciones discursivas o relatos especulativos. En este sentido, conceptos como: cultura; contextos; lenguaje; sujeto (agente); deseo; poder; saber y política parecen no formar parte del orden discursivo que el profesor del patio demanda, o al menos no enunciado de esa manera.

De hecho, el riesgo de jugar con el recurso metafórico aquí utilizado (“polifonía barroca”) puede resultar demasiado especulativo, incluso enmarcándolo en situaciones concretas de lo que “allí” sucede, como diría Marx, en el “concreto percibido”.¹⁰

Por otro lado, queda claro que no podríamos desde la Educación Física del barro, a pura acción y *praxis* (en el sentido de práctica, como mera actividad), reconocer como sabemos lo que sabemos. Precisamente porque el sentido práctico tienen una lógica que le es propia. De todas formas ¿podría ser una acusación a la Educación Física, que se comporte, solamente, como una disciplina ejecutora de técnicas tal como se le atribuye actualmente a las corrientes tradicionales?¹¹

De igual modo, los profesores de Educación Física no somos autómatas

¹⁰ Es interesante la lectura de algunos textos clásicos de Marx, sobre todo para nuestra disciplina que se ha jactado de ser eminentemente práctica. Por ejemplo en la tesis n°2 sobre “Las Tesis sobre Feuerbach”, (aparecen en el apéndice del texto de Engels, *Lugwing Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*,) planteará el lugar central que tiene la práctica. Señala que la verdad o no de un conocimiento no es un problema teórico, sino práctico, y que es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento. Concluye que la discusión sobre la realidad o no de un pensamiento aislado de la práctica es un problema puramente escolástico. Para una introducción a la teoría del conocimiento marxista remitirse a Nasif, R. (2009).

¹¹ En el mundo antiguo, el sentido griego del término *techné* implicaba: “un saber, basado en el conocimiento de la verdadera naturaleza de su objeto; segundo, que es capaz de dar cuenta de sus actividades, toda vez que tiene conciencia de las razones con arreglo a las cuales procede; finalmente que tiene por misión servir a lo mejor del objeto sobre que recae”. Jaeger, W. (1983, 517).

Por otra parte, la noción de técnica corporal en la modernidad va a estar ligada a conceptos de eficiencia y eficacia relacionadas a la performance y productividad corporal. Se producirá, a su vez, una fuerte escisión entre la concepción y la ejecución de la tarea, que puede proyectarse al campo de la teoría y la práctica, por ejemplo en la distinción entre: pensamiento y ejecución; mano y cerebro; contemplación y acción. El concepto de “técnica” en el campo de la Educación Física está más referido al concepto moderno, es decir, a la ejecución de una acción motriz, eficaz y eficiente, una ejecución corporal exitosa que se realiza con economía de esfuerzo.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

robotizados. La enseñanza (incluso de gestos técnicos de forma analítica, comandada y verticalista) siempre supone un otro a quién va dirigida esa intervención, y por ende, ello implica la adaptación a contextos y soluciones constantes a los problemas que las relaciones sociales tienen. Considero que estas situaciones trascienden el orden epistemológico, para instalar la tensión en un problema de orden didáctico y pedagógico, ¿cómo enseño?¹² De allí que la pregunta que surge es, ¿en que medida es tan necesario poseer un “saber totalizador” que va más allá, por dar otros ejemplos, de la enseñanza metodológica de un gesto motriz, de un juego motor o un sistema táctico deportivo?

La pretensión de poseer una perspectiva holística, casi filosófica (práctica común en pensamiento humanista), no haga más que confundirnos en un exceso de reflexividad subjetivista, que no tiene que ver específicamente con la intervención pedagógica. Por otra parte, para pensar y reflexionar acerca de las prácticas, es necesario contar con el tiempo material para hacerlo.

Asimismo, estos procesos de intervención se encuentran atravesados por diferentes variables sociales, relacionales y culturales, formando parte de las dinámicas escolares, universitarias, como cualquier otra práctica profesional; esto implica una dificultad importante que sortear. Que estos escenarios se constituyan, como potenciales espacios de investigación, no supone, que el rol de “investigador” deba ser una condición necesaria para ser profesor de escuela. Aquí me refiero a la investigación como una práctica en si misma, no como una actividad de vigilancia reflexiva sobre la intervención.

La investigación es una práctica específica que implica un nivel de

¹² Entender los procesos culturales escolares y universitarios en sus dinámicas complejas, dialécticas, vinculados a tiempos y espacios concretos, donde entran en juego cuestiones históricas, religiosas, comunicacionales, económicas y políticas, siempre supone el rol activo de sujetos que piensan, dicen y hacen, reproduciendo y transformando su/s cultura/s dinámicas y maleables, porosas y permeables en sus cotidianidades diarias, son hechos que pudimos dar cuenta en un reciente trabajo de investigación publicado en formato de libro. Me refiero a la publicación producida por: Cachorro, G. Scarnatto, M. César, R. Díaz Larrañaga y Villagrán, J. (2009) .

especialización particular.¹³ Combinar esta actividad con la docencia, al menos en nuestro país, depende casi exclusivamente del esfuerzo personal. La investigación-acción, en nuestro medio, podría ser leído como una forma más de flexibilización laboral, es decir, dos tareas profesionales por el mismo precio.

Existen, por cierto, diferentes campos de acción en la Educación Física: clubes; gimnasios; colonias de vacaciones; centros recreativos; hospitales; centros de rehabilitación; laboratorios y espacios de alto rendimiento deportivo, entre otros. Sin embargo, estos escenarios particulares, complejizan aún más, la ya problemática polifonía, puesto que ya no hablamos solamente de la relación maestros-aprendices, sino también, de entrenadores-deportistas, recreadores-clientes, rehabilitadores-pacientes. Queda claro que la especificidad de las prácticas de nuestra profesión es un tanto ambigua.¹⁴

En definitiva, la Educación Física pudo conformarse desde: los ejercicios militares del siglo XIX o la gimnasia antimilitarista del siglo XX. Recordemos que surgió como una práctica militar y se “civilizó”, entre otros, a partir de la figura de Romero Brest. En ambos casos “ejercitar” determinó su sentido inicial. También podría ser: la enseñanza del deporte

¹³ Pueden remitirse a los capítulos de Cachorro G. y Villagrán J. dedicados al apartado “Investigación y Educación Física” en este mismo texto.

¹⁴ El problema de la identidad disciplinar fue un tema recurrente en la EF brasileña y más recientemente en Argentina. En este sentido propongo la lectura de: Crisorio R Y Bracht, V. (2003). Creo que son fundamentalmente valiosos los conceptos de “alienación al discurso de la ciencia moderna” en (Crisorio: 2003, 30) y “la hipótesis del desfase” en (Bracht, 2003, 46), para quién, “el sub-universo simbólico de la EF fue legitimado teniendo como telón de fondo el universo simbólico de la modernidad...” Sostiene además que: “...lo que está ocurriendo es un desfase (transición) entre el sub-universo simbólico todavía moderno de la EF y el universo simbólico que está construido en la alta modernidad”. Queda claro que desde estas perspectivas, “la EF es una construcción socio-histórica; por lo tanto, no hay una identidad a ser descubierta y si posibilidades de construcción de sentidos, las cuales son condicionadas socio-culturalmente” (2003, 20). Sin embargo, como desarrollaré más abajo sostengo que, los orígenes, las creaciones, los nacimientos, impregnan y anticipan aquello que vendrá, o como dice Bracht, aquello, “que viene siendo...” En síntesis entiendo que, los mandatos fundacionales son estructurantes, funcionan de algún modo como andamiajes. Cuando entran en juego los capitales e intereses, a través de la dinámica histórica y relacional de los agentes con el campo social específico, las estructuras se internalizan, se incorporan, reproduciendo y/o transformando, según las condiciones de posibilidad esas las estructuras históricas.

(¿cuál de todos?);¹⁵ el uso ¿adecuado? del tiempo libre; el saber acerca de la función de la mitocondria en las células, los ejercicios pliométricos; las planificaciones y los macrociclos de entrenamiento; el análisis político-filosófico de la disciplina; la Educación Física y sus análisis discursivos; la organización didáctica de los contenidos de una clase escolar, la rehabilitación de una lesión...

Estas diferentes entradas, dependiendo desde donde se planteé, tendrá mayor pertinencia el acceso a diferentes campos del saber que se encuentran relacionados. Aunque la mayoría de las veces están imbricados, o mejor dicho “incrustados” a la Educación Física. Me refiero especialmente a: la Biología; la Fisiología; el Deporte; la Biomecánica; la recreación y el juego; los análisis filosóficos y políticos; la Historia; Sociología; Antropología o la Pedagogía. También podríamos ver que dice la Educación Física al respecto, el problema es ¿cual de todas ellas?, puesto que, el acercamiento de cada una de las aristas que la conformaron y la redefinen, luchan a través de sus agentes e instituciones por legitimar prácticas y discursos considerados como verdaderos. Es decir, la legitimación de los intereses propios, a partir de sub-espacios en disputa, que pugnan por la conquista del campo cultural de la Educación

¹⁵ El deporte escolar supondría un nivel de análisis que trasciende este breve ensayo. Sólo quisiera decir que, en nuestro país, no es más que una quimera. No existe ni la infraestructura ni la voluntad política para llevar adelante un proyecto deportivo, aunque se insiste de forma esquizofrénica en él.

Considero que es necesario instalar otras prácticas recreativas verdaderamente inclusivas (esto también debería ser debatido en los marcos universitarios) y más acordes a las realidades espaciales y materiales de nuestras escuelas. Pienso fundamentalmente en las escuelas públicas, aunque muchas privadas tampoco ofrecen mejores posibilidades para las prácticas deportivas. El deporte escolar, sin espacios ni materiales adecuados, es solamente propaganda, un enunciado vacío. En todo caso serán juegos, con acento en lo deportivo, no más que un híbrido difícil de definir. Nuestra responsabilidad política como trabajadores de la educación es exigirle al estado lo que debe hacer. Llamativamente en el DC para el 4to año de la Escuela Secundaria Orientada (pág. web ya consultada), una de las “orientaciones” de la EF se llama: Prácticas deportivas y atléticas, con base en el Voleibol el Fútbol y otro deporte a elección; y las prácticas atléticas (carreras de duración; velocidad; saltos y lanzamientos) Insisto, ¿Para enseñarlos en que espacios? ¿con qué recursos? ¿competir dónde? En el mismo sentido, “en nuestra carrera universitaria” hay un debate pendiente sobre qué enseñamos y para qué contextos. Es decir, muchas de las prácticas de formación que llevamos adelante reproducen las ideologías dominantes, sólo que con anuencia de tener a la crítica como estandarte.

Física.¹⁶

Está claro que, incluso las construcciones teóricas que la escuela propone (a través de su curriculum oficial entre otras posibilidades teóricas), no despierta el interés de revisión “crítica”, y si cobra relevancia (por la posibilidad de agencia de los “profes”) todo aquello que hace al curriculum oculto; el de la práctica cotidiana.¹⁷ Sobre todo, cuando las preocupaciones pasan por resolver situaciones como: la conquista del espacio escolar para dictar clases; conseguir materiales; remediar situaciones de violencia escolar; arreglárselas para trabajar en condiciones de hacinamiento; llegar a horario a las clases luego de transitar varias escuelas, y por supuesto las demandas por un salario adecuado acorde a las canastas familiares.

Volviendo al inicio, de lo que no me quedan dudas, es la comparación de la Educación Física con la polifonía barroca, en tanto que, la raíz etimológica más interesante del barroco se denominaba como “perla irregular”. El arte del Barroco se afirmaba en el dolor psicológico del hombre que buscaba anclajes sólidos. Tal vez, se lo pueda pensar - a partir de esta expresión artística- como la antesala del proyecto *prometeíco* de las ciencias modernas (Sibilia, 2006).¹⁸ Un espacio vedado a la Educación Física en sus comienzos, aunque reclamado luego como un intento desesperado de justificación y legitimación social, que bien sabemos, más allá de algunas pretensiones laterales, nunca tuvo.¹⁹

¹⁶ Para comprender las diferentes posibilidades de enfoque que conforman el amplio abanico del campo de la EF. Propongo visitar la siguiente página web: <http://www.efdeportes.com/>

¹⁷ Crítica como: “tarea de conocimiento, de explicitación de los alcances y límites de un pensar”, Feinmann, P. (2008, 12).

¹⁸ Según el mito de Prometeo, éste era un titán amigo de los mortales, protector de la humanidad, y fue quien robó -en la mitología griega- el fuego sagrado de los dioses para dárselos a los hombres. En este sentido la tradición humanista y moderna es decir el arte y la ciencia desde el siglo XVII al siglo XX -con sus bemoles- bien podría inscribirse en el proyecto *prometeíco*. Sostiene Paula Sibilia: “...la tradición *prometeíca* pretende doblegar técnicamente a la naturaleza, lo hace apuntando al ‘bien común’, de la humanidad y a la emancipación de la especie, sobre todo de las ‘clases oprimidas’”. Sibilia, P. (2005, 45).

¹⁹ Hubo y supongo que habrá pretensiones de superar a la EF partiendo de otras denominaciones, en general con un perfil científicista.

3. Entre el barro de la práctica y la reflexión teórica

En este tercer apartado quisiera orientar esta presentación sobre la descripción de los dos sub-espacios sociales en tensión. También se podría pensar en dos “matrices culturales”, que forman parte de la Educación Física en nuestro país. Regionalizado en la Provincia de Buenos Aires, Argentina, más precisamente en su capital, la Ciudad de La Plata, donde se encuentran tanto el Profesorado Universitario de Educación Física, perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata, como así también las sedes gubernamentales administrativas y de gestión de la Educación Física Provincial, representada por la Dirección General de Cultura y Educación.²⁰ Por ello, parto de una comparación que permita constatar, por un lado: aspectos relevantes de ciertos lineamientos teóricos en la Educación Física escolar, y, por otro lado, determinadas perspectivas de análisis del amplio abanico teórico y epistemológico de la Educación Física universitaria.

En este breve desarrollo tomaré solo algunos elementos de análisis que surgen del propio campo académico del profesorado de Educación Física de la UNLP, y algunas lecturas que sustentan los enfoques teóricos en los Diseños Curriculares, páginas de web de consulta y textos obligatorios para concursos jerárquicos de la Educación Física escolar. Asimismo, aparecerán adosadas, ciertas preocupaciones y demandas existentes en el terreno fangoso de la Educación Física de las escuelas públicas del sistema provincial bonaerense por parte de los propios profesores respecto a la “academia”.²¹

²⁰ Entiendo a las “matrices culturales”, como acciones comunicativas, sistemas de expectativas socialmente compartidas, y sistemas cognoscitivo-axiológicos que pautan modos socialmente condicionados por prácticas y discursos.

²¹ Para dar cuenta de esto, podría echar mano a una suerte de anecdotario memorístico, en el que resuenan los reclamos de profesores que, ubicados en la lógica específica de la cultura escolar, le reclaman a la “academia” al “profesorado universitario” soluciones práctica y no palabrerías complejas que “no se pueden bajar a la realidad” (frase textual de colegas). Sin embargo, en la carrera docente provincial, existen una importante cantidad de concursos por oposición y antecedentes, que permiten acceder a cargos jerárquicos, como directivos e inspectores de las diferentes ramas educativas. Aquí, algunas cuestiones llaman poderosamente la atención, por ejemplo, la bibliografía

Entiendo que, desde esta posibilidad de análisis, se pueden comprender algunas tensiones existentes entre lo que se enseña, se investiga y se proyecta en el plano de un tipo de saber teórico/analítico (más sujeto a la matriz cultural académica, con pretensiones de crítico y reflexivo), y del saber eminentemente práctico (más sujeto a la Educación Física escolar). Aunque de ninguna manera sostengo que, el saber práctico que se le reclama (sobre todo a los agentes productores de la gestión y de enseñanza: profesores, directores, inspectores, etc.,) a la Educación Física escolar, esté suspendido de teoría, por cierto, todo lo contrario. Como ya dije, estos enfoques, los presento intencionalmente como diferentes, aunque no necesariamente contrapuestos o antagónicos.

La hipótesis de la que parto es que enseñar, siempre supone un grado de violencia simbólica, esto supera cualquier análisis epistemológico que se desvincule del problema de la enseñanza y el aprendizaje. Todas las perspectivas teórico-prácticas que intentan una superación crítica de la Educación Física (generalmente por fuera de la propia disciplina) quedan atrapadas a dos dimensiones disciplinares: por un lado, como ya dije, la enseñanza y por otro, la orientación a los contenidos históricos: la gimnasia; el juego; el deporte; la vida en la naturaleza y las actividades acuáticas.

Por otro lado, las conceptualizaciones que se pueden leer en las producciones académicas, responden a marcos teóricos provenientes de autores externos al campo disciplinar. Lo llamativo aquí es que siempre está latente en el discurso universitario de la Educación Física, una mirada para pensarnos desde “el propio campo”, aunque con marcos teóricos de autores que, en general, provienen de otras disciplinas.

Esto puede comprobarse a partir de una revisión de los enfoques teóricos

existente para los docentes que concursan, puede leerse “para resolver las verdaderas cuestiones de la práctica cotidiana” (cita de reuniones técnicas específica para el concurso de Inspectores en la rama de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires, Argentina), las referencias bibliográficas son, o bien de autores españoles (generalmente específicos del campo disciplinar, es decir textos que hablan de educación física), o de documentos internos, la mayoría de las veces de tipo burocráticos.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

de asignaturas de corte teórico epistemológico en el profesorado universitario, pero también de aquellas materias consideradas como eminentemente prácticas. Sin ser demasiado suspicaz, se puede vislumbrar una tensión frente a un saber académico que, muchas veces, aparece de gabinete, o bien, que no termina de comprender de que se trata “dar clases” en contextos reales y no en ficciones literarias o prácticas ideales.

También es cierto que, todo imaginario, se sustenta sobre elementos verdaderos, y otros falaces o al menos equivocado. Aunque admito que: para decirlo en términos de Geertz (1989, 155) “una presencia del Allí en el texto del Aquí” tampoco es garantía de verdad. Sin embargo, una rápida mirada a la bibliografía propuesta para los documentos técnicos y los Diseños Curriculares de la provincia de Buenos Aires, se puede observar una importante influencia de autores españoles.²² Lo que se observa en principio, es que, los marcos teóricos propuestos, en general, parten de concepciones fuertemente vinculadas al desarrollo de la *Praxiología* Motriz, inspirados en el sociólogo francés Pierre Parlebas, y diferentes corrientes de la *Psicomotricidad*, desarrollada sobre todo en España, a partir de textos y traducciones de autores franceses, con gran influencia en el plano educativo.²³

Sin embargo, la perspectiva teórica *Praxiológica*, aparece como la única

²² La estructura de organización de los contenidos de la Educación Física en el *Diseño Curricular para Educación Secundaria* aparecen palabras como “corporeidad”; “conciencia corporal”; “construcción corporal”; “motricidad”, todas de raigambre *praxiológico*. La bibliografía, presenta textos de autores como Benilde Vázquez; Perry Orlick; Pierre Parlebas; José Hernández Moreno; Domingo Blásquez Sánchez, etc. Los autores argentinos más reconocidos que figuran son: Jorge Gómez y Raúl Gómez. La misma línea teórica aparecen en la bibliografía de estudio para concursos públicos. Más allá de las normativas; circulares; resoluciones y documentos técnicos, predominan autores y editoriales españolas. Por último, y reforzando el perfil expuesto, se puede consultar la página de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires: <http://www.abc.gov.ar>, allí se puede acceder al portal de la dirección de Educación Física en el cuadro “Historial” aparece un ícono: “lecturas recomendadas”, de los treinta y ocho artículos propuestos, todos, corresponden a editoriales y autores españoles.

²³ Para una mayor comprensión y análisis de este tema, propongo dos artículos que marcan diferencias importantes sobre el mismo tema: el texto de Saraví, J y de Rocha Bidegain, L (2008, 131-145).

posible, y de hecho, este enfoque, es parte de un debate académico actual, con defensores, detractores y revisionistas. Aunque, estas discusiones epistemológicas y didácticas quedan excluidas en los espacios de discusión de la formación escolar. Por ejemplo, muchas de las categorías que forman parte de las redes conceptuales que sustentan algunas de las perspectivas teóricas de la Educación Física escolar, por ejemplo en los Diseños Curriculares, no parecen tener el nivel de profundidad teórica enunciada. Me refiero a palabras como corporeidad; motricidad; sociomotricidad; conciencia corporal. Es decir, más allá de una rápida definición, predomina en el imaginario del profesor de escuela el sentido común, de que: “todo cambia para que nada cambie”...o, “es lo mismo de siempre con otras palabras”.

4. Embarrar la teoría para pensar la práctica

En cuanto al saber práctico (por ejemplo, aquel referido a las instrumentaciones de la clase), que el tránsito académico de formación supone, no parece presentarse un campo problemático respecto al “saber escolar” en tanto se presente como operativo y funcional. Problemas vinculados a la enseñanza de los deportes; los enfoques lúdicos y en menor medida, recreativos; la vida en la naturaleza; la natación o cuestiones vinculadas a las didácticas, parecen compartir un clima de coherencia entre formación-aplicación.

Por otra parte, como expresé en otro momento, ni la enseñanza de técnicas motrices, ni el entrenamiento de habilidades coordinativas o condicionales se producen al margen de los contextos culturales.²⁴

Sin embargo, está claro que, donde si parecen producirse mayor nivel de tensión es en el campo teórico (en relación a perspectivas socio-antropológicas) y los enfoques epistemológicos (vinculado a lo político/filosófico). En ese espacio, parecen consolidarse las contiendas ideológicas, y se constituye un escenario propicio para hacer visible los

²⁴ La relación que se produce entre la realidad social y cultural y las actividades corporales, puede encontrarse en la primera parte del libro de Giraldes, M. (2001).

conflictos e intereses propios de los diferentes sectores. La práctica-teórica se pregunta, reflexiona, analiza, encuentra mil aristas por resolver, pero, ¿de que manera transforma o supera esa práctica que cuestiona, si la producción de conocimiento solo queda encapsulada en la burbuja académica? La práctica-práctica, hace, ejecuta, resuelve, se embarra con los problemas “verdaderos” por resolver. Aunque nada garantiza que, en la vorágine de la acción, se solucionen.

Por otro lado, los textos (con pretensiones de “específicos”), que circulan dentro de la formación y sobre todo de las capacitaciones escolares docentes, no tienen la intención de que los profesores comprendamos las relaciones de poder que se gestan al calor de las instituciones que nos involucran; la historización de las formaciones ideológicas; las formas de normalización y disciplinamiento; las maneras de perpetuación hegemónica de ciertos discursos, como por ejemplo el discurso médico, tan a fin a nuestra disciplina. Precisamente, porque su lógica específica de aplicación pone su acento en la prescripción, y no en la reflexión y el análisis crítico, que en general presenta un problema político.

Volviendo a las comparaciones, resultaría imposible relevar los programas generales que conforman las bibliografías de las asignaturas del plan de estudios del profesorado universitario, como así también todas las áreas temáticas de los grupos que a través del “Programa de Incentivos a la Investigación” correspondientes a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (de quien depende el profesorado y la licenciatura) que se produjeron en los últimos años. Lo cierto es que las tesis de posgrado en la Maestría en Educación Corporal, Maestría en Deporte, y las Especializaciones en Fisiología del Ejercicio, se consolidaron en el marco del respaldo institucional académico de la Universidad Nacional de La Plata. Asimismo, se producen y produjeron una importante cantidad de textos en formato de libros, artículos, comunicaciones, etc., brindando un importante caudal de información para ser consultados y debatidos, a

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

través de formatos digitales y en papel.²⁵

A pesar de estas producciones los textos de producción académica, son casi inaccesibles por parte de los profesores del patio. Posiblemente no se deba solo a un problema de gestión política, sino más bien a intereses de índole laboral, más que profesional.

Por otra parte, si analizamos las asignaturas del profesorado universitario con un perfil más teórico-práctico como: las Teoría de la Educación Física se observará que, la gran mayoría de los textos pertenecen a autores que están por fuera de la Educación Física, y que corresponden al campo de la Sociología, Filosofía, Antropología, y otros campos del conocimiento de las Ciencias Humanas. Para comprender problemáticas del cuerpo, el conocimiento, el sujeto, la práctica, lo el debate entre la Educación Física y/o Corporal, las fuentes consultadas echan mano a reconocidos sociólogos; antropólogos, filósofos, en fin, pensadores y autores como: Berger P. y Luckman T; Berman M, Elías N; Giddens A; Hughes J. y Sharrock, W., Bourdieu P y Foucault M, por nombrar solo algunos. Sin dudas, que el recorrido por estas lecturas y sus potenciales debates, configuran una matriz cultural en la formación intelectual de los futuros docentes. De hecho, uno de los objetivos primordiales que la una de la asignatura analizada propone: “consolidar y profundizar la actitud crítica frente a los criterios de verdad ortodoxos, que se presentan instalados

²⁵Solo a modo de ejemplo quisiera destacar dos formatos de producciones académicos: la revista EF&C Educación Física y Ciencia, UNLP, FHCE, Dto. de EF, La Plata, Arg. Publicó desde el año 1995 hasta la fecha, once números, con más de setenta artículos que recorren temas y contenidos con enfoques muy diferentes, aunque todos, atraviesan de una forma u otra a la Educación Física. Por otro lado, los proyectos de investigación acreditados en la UNLP suman un total de treinta. Como en el caso de la revista hace quince años que se vienen desarrollando de manera constante. Los Congresos, Jornadas y Encuentros organizados por el Dto de Educación Física de la UNLP desde el año 1993, también son una fuente de consulta y revisión muy importante. Ahora ¿cuántos de estas producciones pueden conocerse en los ámbitos de formación docente? Sería de esperar que como lo plantea la dirección de Educación Física provincial se logre a partir del Plan Educativo 2008-2011 “Acordar y promover la articulación pedagógica con las Instituciones encargadas de la formación docente (Universidades-ISFD); participar e intervenir junto con el MECT de la Nación en la elaboración de un Proyecto Educativo Nacional para la Educación Física.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

como incuestionables...”²⁶

En otro sentido, los programas correspondientes a los diseños; páginas webs; materiales de consulta, etc., para los concursos de cargos jerárquicos dentro de lo que el Estatuto del Docente designa como “carrera docente”, se puede apreciar, claramente, que los temas que tratan, son “específicos” de la disciplina, es decir, en la lógica de la intervención que planteaba anteriormente.²⁷ A pesar de estas diferencias, no son completamente incompatibles las perspectivas teóricas. De hecho el análisis teórico y epistemológico, a través de pensadores por fuera de la disciplina, no implica necesariamente un cambio en la práctica pedagógica de los profesores del barro, aunque si sea compatible con el modo de pensar universitario.

La Educación Física surge de un mismo mandato fundante, y es por ello que su “formación” en el sentido de Raymond Williams siempre tiende a hacer prevalecer la razón por la cual surgió a fines del siglo XIX.²⁸ Tal como dije anteriormente, y sin ánimo de ser esencialista, ese origen, implicará necesariamente una retórica común, más allá de los enfoques epistemológicos y las épocas históricas. Precisamente, porque hasta la ahora, la escuela, sigue siendo el campo laboral más importante de los profesores de Educación Física (Furlán, 2005).²⁹

²⁶ Programa de la asignatura Teoría de la Educación Física 4. Año 2010. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física .

²⁷ Algunos de los textos que aparecen son: Famose J. (1992). Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). Sánchez Bañuelos F. (1986) Gómez, J. (2002). Le Boulch, J. (1991).

²⁸ Raymond Williams (1981, 53 ss) al referirse a “formaciones” da el punta pie inicial para un análisis que retome lo institucional y se oriente hacia las “formas de organización y autoorganización que parecen mucho más cercanas a la producción cultural”. Dentro de las formaciones aparecen corrientes diferentes, pero con ciertas continuidades y rupturas, que sin embargo aparecen por dentro de estas formaciones, ubicándose en un contexto socio histórico en las que deben considerarse las variaciones individuales, las que pueden aparecer como “colectivos”, y se manifiestan como tensiones, diferencias internas, tensiones, divergencias, rupturas e intentos de nuevas formaciones.

²⁹ Furlán, A. (2005) sostiene: “La creación de la materia dio origen a la creación de la profesión, al igual que cualquier otra profesión a la cual se accede a través de un proceso formativo institucional. Los integrantes de los centros formadores comenzaron a producir un conjunto de discursos que comprendían la elaboración de marcos teóricos, propuestas metodológicas e indicaciones para la práctica. La existencia de este caudal discursivo dio lugar a una auto tematización, de modo tal que comenzaron a desarrollarse

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

En este sentido, considero que el concepto de técnica en la modernidad, es el que le otorga esa formación o matriz fundante a la Educación Física. Al ser tributaria de ese período histórico, económico, político, que le permitió y aún le permite un marco de presentación como disciplina del cuerpo.

El campo cultural de la Educación Física hace referencia a los ámbitos donde los agentes definen los intereses que están en juego, los espacios en disputas, en definitiva, el tipo de educación para el cuerpo legítimo. Entender a la Educación Física como una técnica o ejecución de técnicas (como los instrumentistas de una obra polifónica), me permite comprender que, cuando se constituye como asignatura escolar y aparece el discurso pedagógico, se estrecha la relación entre una Educación Física que ejecuta, al compás de diferentes direcciones que ordenan otras disciplinas mejor posicionadas, sobre todo en el orden de la ciencia. Sin embargo, con el tiempo, la propia especificidad de la práctica, sobre todo la intencionalidad pedagógica le otorga particularidades propias que aún se mantienen.

En la bibliografía que se usa para la escuela, son los autores de la práctica escolar (o al menos así lo consideran quienes proponen la bibliografía) quienes tienen un lugar destacado, mientras que, las producciones universitarias (supuesto espacio donde ciencia y conocimiento surgirían por efecto) no resultan tener el lugar de difusión que podría esperarse.

Más allá de los debates en curso, pareciera que, la escritura, se constituye como una práctica legítima, para dar cuenta de objetos de estudio en los procesos académicos de grado y posgrado: tesis, monografías, artículos, ensayos, y otras formas de presentación. En este plano, la estructura narrativa, la coherencia interna, las ideas que se sostienen, a partir de la solidez teórica y empírica del texto, determinará, entre otros

consideraciones acerca de cuál era el significado y las responsabilidades fundamentales de ya no una materia escolar, sino una disciplina académica llamada en general 'educación física'. El olvido del nexo entre la materia escolar y la profesión, en general acarrea una visión hipertrofiada del campo".

criterios, la importancia del artículo. Siempre dentro de una lógica mucho más vinculada al principio gramatical o literario. Si bien esto no implica que la docencia quede al margen, las dinámicas específicas del tránsito académico, suponen un modo de apropiación de un campo cultural sumamente especializado. Esta distancia marca un brecha entre la producción de conocimientos entre un campo y el otro. ¿Qué posibilidades de acercamiento se pueden vislumbrar? Existe entre el Profesorado Universitario y la Dirección Gral. De Cultura y Educación un acuerdo institucional para que los practicantes (alumnos de grado avanzados) puedan realizar sus prácticas en las diferentes modalidades que ofrece la escuela (nexo que se posibilita gracias a los profesores a cargo de los cursos). Sobre esta base de acuerdos, se podría pensar en estrategias de gestión que permitan que los docentes de las escuelas puedan acceder sistemáticamente a los cursos de capacitación que la universidad ofrece, como así también que los organismos de capacitación provincial puedan generar cursos, tanto para los docentes como para los alumnos practicantes universitarios.

5. La Educación Física como *praxis*

Posiblemente, lejos de generar soluciones mágicas a los planteos formulados aquí, lo interesante sea permitir nuevas interpelaciones. En la Educación Física actual es necesario elaborar modelos comprensivos que permitan dar cuenta del carácter permeable que los saberes académicos tienen con respecto a las prácticas de intervención cotidianas en las escuelas.

Asimismo, tanto en las instituciones escolares, como en otros espacios sociales, son muy variadas las formas de legitimidad que la Educación Física genera. Me refiero concretamente a las clases, como una práctica específica que los profesores dan a lo largo y ancho de nuestra provincia e incluso en el país: comarcas, pueblos, zonas, regiones, provincias, ciudades y megaciudades. Aquí aparecen aspectos que muchas veces se

ubican en tensión con los mandatos fundantes de la formación disciplinar. Entonces, ¿cómo conocer esas realidades y esas soluciones a problemas tan diversos? Internet, a través de páginas webs o redes sociales, podría ser una solución, aunque también es cierto, no todo el mundo puede acceder a ella tan fácilmente.

Considero que la comunicación de los relatos de los docentes que trabajan en diferentes lugares, deberían ser una tarea posible para aquellos que quieran decir y contar, aunque para ello se deba reformular las especificidades que conforman los planes de estudio de las diferentes instituciones de formación, incorporando la práctica de la escritura y la comunicación. De hecho, cientos de profesores de escuelas rurales y urbanas, resuelven diariamente conflictos de intervención pedagógica de manera eficaz y creativa. Pero no accedemos a esa fuente de información, precisamente porque el relato de la experiencia o la palabra escrita, nunca formó parte importante de la práctica cotidiana de la Educación Física.

En este sentido ya no solo sería la posición de los intelectuales o los académicos, como los portadores del saber experto, sino que las propias dinámicas locales escolares se conforman como realidades complejas en sí mismas, es decir, con lógicas culturales específicas. Conocer y contrastar estas experiencias sobre temas afines, podrían acercar la posibilidad de diálogo de estos sub-espacios.

Todo esto daría cuenta de lo complejo, aunque sumamente interesante que resultaría establecer líneas de análisis que hablen de los detalles, de las particularidades, para reflejar los puntos de encuentros nacionales como internacionales. Es decir que, el desafío de generar lazos entre diferentes sectores que dialogan por comprender la dinámica social, cultural, histórica y política de la Educación Física (Universidad; Institutos Terciarios; Grupos de estudios; etc.) debe ser comprendida en un marco de redes locales y supra-locales. Aunque también es cierto que la permeabilidad de la trama cultural en la que se producen circulan y consumen los sentidos que la Educación Física permite construir, se

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

encuentran muchas veces invisibilizados por el afán del pensamiento dogmático. Por otro lado, está claro que la idea de pensar la Educación Física como un relato general ya no es posible, quizá, sea ese efecto residual (Williams, 1983) de la impronta moderna. Más allá de las ciencias empírico-analíticas; el discurso médico-fisiológico y la psicología experimental, la Educación Física actual necesita interpelarse e interpelar a la escuela y la universidad.

Nuestras sociedades, la educación en general y la escuela en particular, esta atravesando una crisis de sentido importante. Posiblemente sea hora de pensar en pos de una Educación Física escolar diferente, en el sentido de una *praxis*, es decir como transformación política en y desde el barro, que comprenda y accione en contra de la perpetuación ideológica de las clases dominantes que la consolidaron, de lo contrario, quedará fagocitada por su mismo campo de acción. La universidad por su parte, debe comprometerse con el debate y la acción. Exigiendo al estado que cumpla con sus responsabilidades básicas. Además, debe autoerigirse en tanto institución autárquica por brindar a todas sus carreras de formación, la misma oportunidad de excelencia que se pretende para el resto de las disciplinas. En este sentido la estructura de co-gobierno académico nos insta a la responsabilidad y el compromiso de todos.

La militancia, en el sentido que cada quien le quiera dar, es el camino posible para pensar y accionar las bases sólidas hacia una sociedad más justa. ¿Tendrá algo que ver la Educación Física en esto?

Bibliografía

AISENSTEIN, A.; SCHARAGRODSKY, P. (2006). *Tras las Huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, Género y Pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo libros.

BOURDIEU, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

BRACHT, V. y CRISORIO, R. (coord.) (2003). *La Educación Física en Argentina y Brasil*. La Plata: Al Margen.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

CACHORRO, G. (2008). "Ideas para pensar la Educación Física". *Revista educación física y deporte*, 27(2), 65-75.

CACHORRO, G.; SCARNATTO, M.; CÉSARO R.; DÍAZ LARRAÑAGA y VILLAGRAN J. (2009). *Educación Física: cultura escolar y cultura universitaria*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

CÉSARO, R. (2008). "Teorizar la práctica y practicar la teoría". *I Encuentro de Metodología de las Ciencias Sociales*. La Plata: Centro de Investigaciones en Metodología de las Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

FAMOSE, J. P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Paidotribo.

FEINMANN, J. P. (2008). *La filosofía y el barro de la historia*. Buenos Aires: Planeta.

FURLÁN, A. (2005). "Habeas Corpus en la escuela. Reflexiones en torno al tema Cuerpo y Cultura desde una preocupación por la educación". *Jornadas de Cuerpo y Cultura*. Buenos Aires: Coordinación de Deportes, Universidad de Buenos Aires.

GEERTZ, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.

GIRALDES, M. (2001). *Gimnasia. El futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones*. Buenos Aires: Stadium.

GÓMEZ, J. (2002). *La educación física en el patio*. Buenos Aires: Stadium.

JAEGER, W. (1983). *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica.

LE BOULCH, J. (1991). *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*. Buenos Aires: Paidós.

MOSSTON, M. y ASHWORT, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los Estilos de Enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea. Original: 1986

NASIF, R. (2009). *Vigencia de la teoría marxista del conocimiento*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

ROCHA BIDEGAIN, L. (2009). "Psicomotricidad y Educación Física". En: CRISORIO, R. y GILES, M. (dir.) *Estudios críticos de Educación Física*. La

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Plata: Al Margen.

RON, O. (2003). "Constitución del campo de la Educación Física en Argentina". En: BRACHT, V. y CRISORIO, R. (coord.) (2003). *La Educación Física en Argentina y Brasil*. La Plata: Al Margen.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1986). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.

SARAVÍ, J. (2009). "De la Psico a la Sociomotricidad. Un análisis de la Praxiología Motriz desde la Educación Física". En: CRISORIO, R. y GILES, M. (dir.) *Estudios críticos de Educación Física*. La Plata: Al Margen.

SIBILIA, P. (2005). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

SVAMPA, M. (2008). *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo XXI.

WILLIAMS, R. (1981). *Cultura: Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona: Paidós.

ZYSMAN, A y PAULOZZO, M. (coord.) (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 2º Año*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.