

Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina

Carlos Carballo¹

1. ¿Cultura Física o Educación Física?

Quisiéramos comenzar este texto con dos breves aclaraciones previas, tanto para los posibles lectores mexicanos como argentinos. En primer lugar, resulta forzado hablar de *Cultura Física* en el ámbito de la Argentina: por un lado, el término fue abandonado prematuramente en el ámbito de la administración pública;² por otro, tuvo escasa incidencia en los debates académicos en los años sesenta y setenta.³ Entre los años ochenta y noventa, la expresión *Cultura Corporal del Movimiento*, acuñada por el colectivo de autores brasileño, supo reconocer algunos adeptos en los círculos ligados a la formación superior, pero nunca se transformó en una fórmula de uso generalizado que permitiera reconocer/identificar el conjunto de prácticas que de manera más o menos explícita llamamos Educación Física.⁴

En segundo lugar, lo que efectivamente trataremos de describir es un conjunto de tensiones, de diversa índole y desigual jerarquía pero contextualizadas históricamente, que identifican/construyen a la Educación Física como campo, es decir como un espacio delimitado por las luchas entre las diversas

¹Es Profesor en Educación Física (FHCE-UNLP, Argentina, 1984) y Magíster en Investigación Educativa (PIIE-UAHC, Chile, 2002). Se desempeña como Profesor Titular Ordinario de la asignatura de grado *Teoría de la Educación Física 2*, para el Profesorado y Licenciatura en Educación Física (FHCE-UNLP), y como Profesor del *Seminario de Tesis* para la Maestría en Educación Corporal y para la Maestría en Deporte (FHCE-UNLP). Dirige proyectos de investigación desde 2001 y, en el área de la extensión, el Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores - PEPAM (FHCE-UNLP) desde 2007. Es autor de *Proponer y Negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la Educación Física* (Al Margen, 2003) y de capítulos de libros y artículos de revistas en Argentina, Brasil y México, como así también de numerosas conferencias y ponencias en congresos de la especialidad en Argentina, Uruguay, Brasil, España y Japón. Correo-e: carballo@netverk.com.ar

² Existieron algunas reparticiones oficiales dedicadas al impulso de las actividades físicas, como la Dirección de Cultura Física de la Provincia de Buenos Aires (entre 1936 y 1940), primer organismo estatal destinado a ese fin. Pero la denominación Educación Física terminó rápidamente por imponerse.

³ Es el caso de la obra del español José María Cagigal, y en especial su libro *Cultura Intelectual y Cultura Física* (Kapelusz, Buenos Aires, 1979).

⁴ Nos referimos al texto del Coletivo de Autores *Metodologia do ensino de educação física*. (Cortez, São Paulo, 1992), particularmente a la posición asumida por Valter Bracht.

posiciones y que se constituye en tal medida a esas disputas materiales y simbólicas.⁵

2. Las tensiones de lo institucional, lo laboral y la formación docente

2.1. La Educación Física escolar y la Educación Física fuera de la escuela

La educación argentina conoce un punto de inflexión, que es la sanción de la ley 1420, un par de décadas antes de finalizar el siglo XIX. Esta ley impulsó en forma decisiva el desarrollo de una educación pública, laica, gratuita y obligatoria que logró en poco más de cincuenta años alcanzar niveles de cobertura formidables para su época en el continente. La necesidad por integrar el conjunto del territorio al estado nacional emergente y la urgencia de incorporar la enorme masa de inmigrantes a la sociedad civil, aceleraron la formación de un discurso pedagógico unificado tendiente a construir una identidad nacional.⁶

El sistema educativo surgido al impulso de aquella normativa suele ser caracterizado por dos adjetivos recurrentes: “normalista” e “higienista”. El primer calificativo remite al carácter normalizador del sistema, tendiente a construir lo que podríamos llamar ciudadanos estándar, apegados a idénticos valores, reflejados en los mismos próceres, unificados en un único relato épico; el segundo, destaca el carácter “sanitario” del sistema escolar, primer eslabón

⁵ Esta idea de campo reconoce como fuente a Pierre Bourdieu, para quien el campo es un espacio social de acciones, de influencias y sobre todo de luchas (materiales y simbólicas). Las relaciones sociales dentro del campo se establecen a través de la posesión o producción de una forma específica de capital. Los campos gozan de una autonomía relativa y de la interacción de los campos depende la estructura social. Recomendamos la lectura de la obra de Pierre Bourdieu, especialmente *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción* (Anagrama, Barcelona, 1997) y *El sentido práctico* (Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2007).

⁶ No obstante, compartimos las numerosas voces que opinan que esa construcción fue forzada y represiva, dada la preeminencia de la matriz cultural europea por sobre las de las culturas preexistentes. Para esto puede consultarse a Adriana Puiggrós en su conferencia “Autoritarismo, espontaneísmo, educación y formación del sujeto”, que se encuentran en las *Actas del Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. (Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 1993).

social a gran escala de la prevención contra las grandes epidemias propias del inicio del siglo XX.⁷

No resulta extraño que la Educación Física escolar haya seguido esos lineamientos, aunque la cobertura de ese “servicio educativo” haya sido realmente amplia después de los años sesenta.⁸ Esa Educación Física, que dedicó sus esfuerzos a la “formación del carácter”, estuvo fuertemente signada por los ejercicios de orden y la mensura de la estatura, del peso y de las capacidades físicas, lo cual le confirió un carácter que muchos críticos no dudan en calificar de “militarista”. No obstante, aún consideradas esas reservas respecto de su contenido podemos advertir más allá de su sesgo, cierta tendencia inclusiva, dado que en medio de las grandes desigualdades que caracterizan al país, esa práctica tendía a ser relativamente uniforme. Queremos decir que, pese a ese rasgo uniformante, persistía la lógica de la igualdad (aunque el modelo al que se debía imitar para ser “iguales” fuese impuesto por parámetros propios de las clases dominantes). Civilizar era copiar ese modelo y el modelo era único para todos.

Después de los años sesenta y setenta –con las interrupciones que las últimas dictaduras impusieron–,⁹ el discurso pedagógico crítico comenzó a girar hacia la cuestión de la inclusión y de la integración, cuestionando el carácter reproductivo de las prácticas uniformantes.¹⁰ Paralelamente, se producía la introducción del deporte en la Educación Física escolar, que se sostenía en una

⁷ Tal como lo presenta Adriana Puiggrós, el normalismo surge de la experiencia de la Escuela Normal de Paraná, un verdadero experimento sarmientino, baluarte en la cruzada de “la civilización contra la barbarie”. El normalismo, heredero de las tendencias cientificistas del positivismo pedagógico, pone el énfasis en el orden escolar, la evaluación y la disciplina y reconoce en Víctor Mercante y Alfredo Calcagno a algunos de sus principales referentes. El higienismo, para Puiggrós, es una influencia ejercida desde el discurso médico sobre el normalismo y cuenta a José María Ramos Mejía como principal exponente. Recomendamos la lectura del volumen de la mencionada autora *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente* (Galerna, Buenos Aires, 2003).

⁸ Un parámetro para esto es tomar en cuenta la dotación de docentes con formación específica expresada en horas de clase para todos los cursos del sistema escolar.

⁹ Los procesos institucionales se interrumpieron en tres ocasiones desde los años sesenta: entre 1962 y 1963, entre 1966 y 1973 y entre 1976 y 1983.

¹⁰ Del amplio arco correspondiente al pensamiento crítico en educación, elegimos a Paulo Freire como su máximo representante en Latinoamérica. *La educación como práctica de la libertad* (Tierra Nueva, Montevideo, 1969), *Pedagogía del oprimido* (Tierra Nueva, Montevideo, 1970) o *Hacia una pedagogía de la pregunta*, en colaboración con Antonio Faúndez (Ediciones La Aurora, Buenos Aires, 1986) son algunos de los textos que caracterizan su perspectiva.

lógica y en una tradición inversas: la selectividad. Fue por esos años que la presencia de profesores de Educación Física empezó a ser creciente en los clubes, como ámbito “natural” del deporte federado y, más adelante, en gimnasios.

Y es en este punto donde se produce una fuerte tensión. En investigaciones previas,¹¹ uno de los efectos que pudimos constatar fue que el deporte cooptó las prácticas escolares: en muchos casos, la clase de Educación Física se transformó en un espacio de práctica deportiva destinada a la selección de los equipos de la institución para las competencias organizadas por el estado nacional –como los torneos “Evita” y “Hombre Nuevo” en los años setenta-, por los estados provinciales - los “Torneos Juveniles Bonaerenses” de los noventa- e, inclusive, por asociaciones deportivas escolares promovidas por los propios establecimientos.¹² Esa Educación Física normalizadora-disciplinante pero en cierto modo igualitaria, continuó siendo normalizadora-disciplinante, pero selectiva. Quizás esto explique, al menos en parte, las razones por las cuales muchos jóvenes prefieran entrenar sistemáticamente en un club o “consumir” deporte fuera del espacio escolar (rentar canchas de fútbol, por ejemplo) a la Educación Física escolar, que no estimula suficientemente a quienes tienen intereses y aptitudes deportivas y que no contiene adecuadamente a aquéllos que no disponen de ese gusto o condición. Algo similar sucedió con los gimnasios: principalmente las jóvenes concurren a ellos, probablemente inducidos por mensajes relacionados con el canon de belleza dominante, antes que identificando a esos espacios como oportunidades de educación.

Pero también podemos reconocer tendencias en sentido opuesto –aunque no eficazmente compensadoras- a la que hemos presentado: si, por un lado, denunciamos una subordinación de la Educación Física escolar a las exigencias

¹¹ Nos referimos a los proyectos: “Educación Física: Identidad y Crisis”, dirigido por Ana Candreva (1994-1996) y “Reforma Educativa y Contenidos Básicos Comunes en Educación Física: el significado que los docentes del área les otorgan y su impacto en las prácticas” dirigido por Carlos Carballo (2001-2002). Ambos proyectos correspondieron al Programa Nacional de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación.

¹² Además, en los proyectos mencionados en la nota anterior, nos hemos encontrado como otro efecto, que el resto de los contenidos de la Educación Física se transformaron en subsidiarios del deporte como contenido central y dominante: la gimnasia es preparación física para el deporte y el juego es una introducción simplificada a la práctica deportiva (iniciación deportiva, deporte reducido, mini-deporte, juegos deportivos, etc.).

del deporte competitivo, por otro, advertimos algún grado de *pedagogización* del deporte de competencia en el ámbito de los clubes. Sostenemos esto al observar la proliferación de las llamadas “escuelas deportivas” (escuelas fútbol, de tenis, de básquetbol, de rugby, etc.) surgidas en clubes y también en escuelas y en otros espacios dependientes de las administraciones municipales o provinciales. Las escuelas deportivas –en muchos casos creadas y conducidas por profesores de Educación Física– suelen ser opciones de acercamiento a un tipo de práctica deportiva que intenta adaptarse a las características de los niños, evitando forzar la imposición prematura de exigencias propias de los adultos y postergando la competencia institucionalizada. Lejos de toda inocencia, también sabemos que bajo esta denominación se agazapan propuestas en las cuales un discurso “humanístico” encubre y legitima prácticas tradicionales: el viejo lobo vestido con piel de cordero.¹³

Como sea, esta tensión entre la Educación Física escolar y la que se desarrolla fuera de la escuela, queda caracterizada por una interpenetración que no siempre es expresión de integración, de diálogo y de crecimiento recíproco, sino que genera confusiones, principalmente en torno a las funciones de la Educación Física escolar. Esta realidad se agudiza en una coyuntura en el cual la propia institución escolar sufre descrédito como consecuencia de otros problemas que analizaremos a continuación.

2.2. La Educación Física escolar, la Educación Física profesional y la Educación Física académica

También podemos describir una tensión que excede la dimensión institucional para ligarse a los problemas de las condiciones materiales y simbólicas del desempeño laboral. Nos referimos una vez más a la Educación Física escolar –pero esta vez entendida como “empleo docente”–, a la Educación Física profesional –concentrada en torno al deporte de competencia, las prácticas de

¹³ Al hablar de “humanístico” hacemos mención a un tipo de discurso de corte esencialista, enarbolado sobre la base de valores universales y que, en la práctica, funciona como una suerte de manual de las buenas intenciones. En el caso que nos ocupa –el deporte infantil– se trata con frecuencia de posiciones ambiguas frente a la competencia.

prevención y promoción de la salud y la belleza- y a la Educación Física académica -la del circuito de quienes enseñan e investigan en universidades y centros de formación-.

Como lo adelantáramos, el sistema escolar argentino ha sufrido un visible deterioro, sobre todo desde la última dictadura. Las crisis económicas y sociales transformaron a la escuela en un lugar de contención social, a condición, muchas veces, de desplazar su función básicamente pedagógica: las urgencias corrieron el eje del aula al comedor escolar. La suerte de los docentes acompañó a la del conjunto de la sociedad: en este marco no resulta extraño que el magisterio y el profesorado se hayan inclinado más por identificarse y definirse como “trabajadores de la educación”, carácter que los adscribe más como sujetos de derechos -que por cierto lo son- que como sujetos de transformación -que es lo que el sistema parece reclamarles-. Algunos califican de desprofesionalización docente a este proceso: la ingente pelea por mantener el salario y las condiciones de trabajo indispensables, en un entorno social cada vez más hostil en el cual la escuela se ha desprestigiado, alejaron a un sector importante de los docentes tanto de procesos de actualización que no fuesen los puramente formales ofrecidos por el sistema, como del entusiasmo por emprender experiencias innovadoras.¹⁴ En particular, el profesor de Educación Física desarrolla su tarea en un marco de pobre reconocimiento y escasa proyección hacia responsabilidades y compromisos mayores, con incierta cobertura legal, sin materiales ni infraestructura básica y con débil inserción institucional pues sus “horas” se reparten en varios establecimientos y sin contacto con los docentes de otras asignaturas.¹⁵

La Educación Física profesional se desenvuelve en el sector privado o en el de las asociaciones civiles no gubernamentales con mayor comodidad: el éxito puesto como horizonte parece orientar las diferentes prácticas. Por una parte,

¹⁴ El libro de María Cristina Davini *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (Paidós, Buenos Aires, 1995) ofrece un estudio más pormenorizado para este tema.

¹⁵ Lo habitual en el nivel medio o secundario de enseñanza, es que las clases de Educación Física se dicten en “contraturno”, es decir en horario extraescolar y en espacios alejados del edificio escolar. Por esta razón, sin compartir el tiempo y el espacio, es frecuente que los profesores de Educación Física tengan escaso contacto con los de otras materias escolares.

las del deporte federado, es decir de competencia –tanto el amateur como especialmente el profesional-, rigurosamente legitimado por los resultados obtenidos; por otra, las de la gimnasia (aeróbica, musculación, etc.), justificadas en la quimera de un ideal de belleza tan inalcanzable como efímero. Pero también podemos agrupar dentro de este sector a aquellos profesionales de la Educación Física que desarrollan su actividad en centros de salud (rehabilitación, reeducación, etc.) y en emprendimientos recreativos (turismo y tiempo libre): todos tienen en común una formación fuertemente técnica; si a esto se le suma que el carácter de la práctica está determinado por las demandas del mercado, el riesgo de que aquéllas se tornen acrílicas es elevado.

Mientras tanto, la Educación Física académica, particularmente la universitaria, ha sufrido otro proceso bien distinto. Si bien la problemática salarial no es demasiado diferente a la de la Educación Física escolar, las condiciones de trabajo sí se transformaron en los últimos treinta años: hubo un crecimiento importante de las agencias dedicadas a la investigación; se comenzó a contar con sistemas de acreditación para este tipo de trabajo; se multiplicaron los congresos, las publicaciones y las ofertas de posgrados. Logró afianzarse, en definitiva, el concepto de carrera académica: se ampliaron las mayores dedicaciones –*full time* y *part time* (es decir, la posibilidad de destinar mayor tiempo a la actividad académica)-, aparecieron nuevas posibilidades de becas de formación, se fortalecieron los mecanismos de categorización según méritos; todo lo cual redundó en prestigio y, en menor medida, en mejores remuneraciones. No obstante ese crecimiento, es preciso reconocer la existencia de dos elementos críticos para esta Educación Física: el primero tiene que ver con la creciente competitividad al interior de este subcampo, que se ha transformado en hipercredencialista y en el cual, muchas veces, las exigencias administrativas (planillas, informes, evaluaciones) superan a las académicas; el segundo es el riesgo de que este subcampo –que ha experimentado un interesante giro hacia las Ciencias Sociales- se despegue excesivamente de la Educación Física escolar y profesional, abordando temas

de escaso interés para el colectivo de profesores y se repliegue endogámicamente sobre sí mismo.¹⁶

Esta tensión anuncia subcampos y peligro de disgregación. Podríamos preguntarnos: ¿se trata de una misma profesión –aún si responden a idéntica formación de grado- cuando las exigencias laborales de tan diferentes entornos conduce a prácticas tan disímiles entre sí? A su vez, esta tensión nos conduce a reconocer los problemas de la formación docente, eslabón en común que analizaremos en el siguiente apartado.

2.3. *Los Institutos de Formación Superior y las Universidades*

La formación superior de profesores de Educación Física –en el marco de la sociedad civil- comienza con los denominados Institutos Nacionales de Educación Física (INEF) en la primera década del siglo XX.¹⁷ Dichos institutos recorrieron un camino signado por la necesidad y la preocupación por formar cuadros de docentes especializados para cubrir los requerimientos del sistema escolar. Entendemos que este proceso, en línea con lo que expresamos en apartados anteriores, comenzó a tomar distancia de sus antecesores militares en base a nuevos principios científicos y pedagógicos: los primeros, cimentados en el conocimiento médico-biológico del hombre; los segundos, organizados en torno a la noción de integralidad de la educación. Este rasgo fue dominante en la Educación Física argentina por más de seis décadas y aún hoy –considerando, inclusive, la propia transformación de esos institutos y de

¹⁶ Se puede consultar el texto de Carlos Carballo “La investigación en Educación Física: Algunas notas sobre el estado de su desarrollo en Argentina”, capítulo que forma parte del volumen de Ricardo Crisorio y Marcelo Giles (coordinadores) *Educación Física. Estudios críticos de Educación Física* (Ediciones Al Margen, Colección Textos Básicos, La Plata, 2009) y también del mismo autor “Primer Diccionario Crítico de la Educación Física Académica en Argentina: Acerca de los pasos seguidos para la confección de un listado preliminar”, artículo publicado en la revista publicada en la *Revista Ciencia, Deporte y Cultura Física*, Universidad de Colima, vol 6, n° 6, Colima, 2010

¹⁷ Existieron a fines del siglo XIX cursos de Educación Física en el Ejército para nutrir, en principio, la propia formación militar; poco tiempo después, muchos de estos cuadros se integraron a las escuelas normales. Pero es sin dudas la creación del actual Instituto Superior de Educación Física, en la ciudad de Buenos Aires, bajo la dirección del Dr. Enrique Romero Brest en 1906 el hecho más significativo en los comienzos de la formación de profesores.

otros creados a partir de ellos- sigue siendo un modelo de referencia para la disciplina.

Con cierto apresuramiento, solía calificarse a esa formación como excesivamente “técnica” o “práctica”: en el primer caso, por considerársela instrumental, es decir, orientada a resolver problemas a partir de un conjunto de respuestas preestablecidas o “recetas”; en el segundo caso, por estar pensada para el “hacer”, para poner en ejecución un plan de acción sobre el cual el agente no parecía haber reflexionado lo suficiente. Por otra parte, su apego inicial a las gimnasias europeas –especialmente las nórdicas (la gimnasia fundamental danesa de Niels Buhk, entre otras)- y posteriormente a los deportes parecería convalidar ese juicio. No nos parece muy justa esta apreciación, atentos al contexto dominante entonces: es difícil pensar en una Educación Física reflexiva en el marco de una educación general que no lo era. No obstante, podemos señalar que en la tradición de los Institutos, siempre se ha valorado la maestría técnica del docente, no sólo en lo que se refiere a la enseñanza sino en cuanto a la calidad de ejecución del gesto como condición para aquélla.

Por otra parte, el apretado vínculo entre los Institutos de Formación Superior no universitarios y las jurisdicciones en donde se supone se desempeñarán sus egresados, ha conferido a estas instituciones y a su formación un carácter “territorial”: las cuestiones propias de las prácticas cotidianas de la disciplina en un territorio singular están presentes en el *currículum* y son insumos de la formación.

La aparición de la Educación Física como carrera de grado en las universidades públicas es bastante más tardía, ya que los dos primeros casos se remontan a comienzos de la década del cincuenta.¹⁸ En estas carreras, que todavía hoy son minoritarias respecto de los Institutos de Formación Superior no universitarios, el rasgo característico al cual se las asocia es su dimensión “humanística” y su estrecho vínculo con las Ciencias de la Educación (por hallarse algunas de ellas insertas en Facultades de Humanidades, Ciencias Sociales y Humanas o

¹⁸ Las primeras carreras universitarias de Educación Física se crean en la Universidad Nacional de Tucumán y en la Universidad Nacional de La Plata, ambas en 1953.

Ciencias de la Educación). También es necesario señalar que en Argentina, la actividad académica (investigación, desarrollo tecnológico, publicaciones científicas, realización de congresos, carreras de posgrado, etc.) está fuertemente concentrada en el sistema universitario nacional público y en la agencia nacional y agencias provinciales destinadas a ese fin –por otra parte, asociadas a las universidades-; aunque a decir verdad, la Educación Física como disciplina o área de conocimiento no se ha incorporado de manera decisiva a esta situación sino en los últimos veinte años. Pero si existe un rasgo realmente distintivo en estas carreras es que el hecho de pertenecer a Universidades Nacionales las ubica política y jurisdiccionalmente en una situación diferente de las carreras no universitarias. Políticamente, pues gozan de la autonomía del sistema universitario y participan de una dinámica de funcionamiento profundamente politizada, propia de la tradición de la Universidad pública desde la Reforma Universitaria de 1918.¹⁹ Jurisdiccionalmente, porque a diferencia de los institutos terciarios no universitarios dependientes de las jurisdicciones provinciales –con sus singulares necesidades a la hora de orientar su *currículum* de cara a las necesidades de la propia jurisdicción-, las carreras universitarias tienen como interlocutor directo las oficinas del Ministerio de Educación de la Nación.²⁰

Otro carácter específico de los estudios universitarios lo aportan las condiciones objetivas para el desarrollo de la interdisciplina: la Universidad ofrece innumerables posibilidades de interacción entre diferentes áreas de conocimiento que enriquecen los proyectos de investigación, las publicaciones,

¹⁹ La Reforma Universitaria de 1918 fue un movimiento iniciado por los estudiantes en Córdoba y propagado rápidamente, primero a Buenos Aires y La Plata, luego a todo el país e incluso a algunos países de América Latina. Entre los postulados de la Reforma que han dado identidad a la universidad pública en Argentina pueden contarse la *autonomía* respecto de los gobiernos nacionales de turno, el *cogobierno* entre los diferentes claustros que la componen, la *extensión universitaria* como forma de construcción de saber de cara a las necesidades sociales y la *periodicidad de las cátedras* a través de concursos públicos de oposición y antecedentes.

²⁰ En Argentina, durante bastante tiempo convivieron en un mismo territorio las jurisdicciones nacional y provincial. Durante la última dictadura, las escuelas primarias (públicas y privadas) pasaron en su totalidad al ámbito de las jurisdicciones provinciales. Con la reforma educativa de 1993 también pasaron a ese ámbito las escuelas secundarias (públicas y privadas) y los institutos de formación terciaria no universitaria (públicos y privados), quedando sólo en la esfera del Ministerio de Educación de la Nación el sistema universitario (público y privado).

etc., a diferencia del tradicionalmente escolarizado y aislado espacio de los Institutos.

La tensión entre la formación universitaria puede entonces expresarse como multidimensional: es política, por el carácter autónomo de las Universidades Nacionales; es académica, por ser las universidades las que acceden a sistemas de categorización y acreditación de investigadores y carreras de posgrado en el contexto de una trama interdisciplinaria; es jurisdiccional, pues las provincias y la Ciudad de Buenos Aires enderezan la formación de sus cuadros a sus propias realidades mientras que las universidades forman un sistema que podríamos llamar transversal o transjurisdiccional.²¹

En este cuadro de situación, el gran desafío parece estar puesto en el desarrollo de una formación superior crítica que, en base a unos sólidos y rigurosos lineamientos teóricos, epistemológicos y metodológicos y sumada a la asunción de la dimensión política que toda formación de cuadros entraña, evite o mitigue los efectos de un tipo de educación tecnicista, acrítica, descontextualizada y deshistorizada, cuya consecuencia es la reproducción social.

3. Las tensiones de lo epistemológico, lo pedagógico y lo didáctico

3.1. La Educación Físico-Deportiva, la Educación Psicomotriz y la Educación Física Pedagógica

Es posible entrever cierta consonancia entre lo señalado en los puntos anteriores con las orientaciones epistemológicas de la disciplina. Nos referimos a modelos o corrientes teóricas que se fueron cristalizando, sobre todo a partir

²¹ La ley universitaria de 1995 previó la posibilidad que institutos no universitarios pudieran adscribirse al sistema universitario y quedar integrados a ese estatus. Hasta el presente, de los numerosos Institutos Superiores de Formación Docente en Educación Física sólo uno optó por esa vía (el ISEF Manuel Belgrano, de San Fernando, adscrito en la actualidad a la Universidad Nacional de Luján), permaneciendo el resto dentro de los sistemas jurisdiccionales de formación superior no universitaria.

de los años sesenta y setenta.²² En este sentido, la Educación Físico-Deportiva y la Educación Psicomotriz aparecen como las posturas más caracterizadas.²³

La Educación Físico-Deportiva puede presentarse como una propuesta en la cual la idea rectora es la salud orgánica y el rendimiento físico como ejes de la práctica, subordinando así al concepto de salud. Esta operación se produce en el marco de lo que ha dado en llamarse “medicalización”: la *salud* asume un carácter disciplinante que desborda el ámbito de la clínica médica tradicional para adoptar claras formas de control social; esta forma discursiva transforma la salud de la población en una metáfora que implica la eliminación de toda fuente de corrupción política, pecado moral o subversión ideológica y en este proceso de disciplinamiento el deporte cumple una función relevante.²⁴ Concomitante con este proceso “político”, se produce un desplazamiento epistemológico: las Ciencias Naturales (particularmente la Fisiología) afirman su preeminencia respecto de los aportes de las Ciencias Sociales (especialmente la Pedagogía). Desarrollada en forma extrema, esta corriente puede promover que se enfatice un sesgo positivista en el rumbo de las investigaciones, tanto en la selección/construcción de objetos cuanto en los métodos empleados y objetivos perseguidos; que se entienda al cuerpo como una entidad puramente orgánica, desprovista de dimensiones culturales y subjetivas; que se tienda a un modelo de enseñanza frecuentemente ligado a la imitación del gesto eficaz, privilegiando los resultados y desvalorizando la reflexión y la construcción; etc.

²² Como toda vez que se establece una clasificación, es necesario enunciar el punto de vista desde el cual se parte. Creemos con Valter Bracht, que la Educación Física es una práctica social que tematiza –o transpone en contenidos- ciertas expresiones de la cultura corporal del movimiento con intención educativa. Entendemos que esta postura tiende a historizar las prácticas a la vez que afirma su carácter pedagógico. Ubicados en esta posición es desde donde reconocemos las orientaciones que presentamos en este apartado. Puede consultarse el texto de Valter Bracht “Epistemología de la Educación Física”. Incluido en las *Actas del Segundo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia* (Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 1995).

²³ La descripción de estas categorías aparecen en el capítulo “Corrientes actuales” desarrollado por la española Benilde Vázquez Gómez en *La educación física en la educación básica* (Gymnos, Madrid, 1989).

²⁴ Recomendamos para ampliar esta idea revisar el artículo de Miguel Vicente Pedraz “Poder y cuerpo. El (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud”, publicado en la *Revista Educación Física y Ciencia* nº 2 (Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 1997).

La Educación Psicomotriz hunde sus raíces en el desarrollo de la Psicomotricidad: una perspectiva más integradora, que surge en rechazo del clásico esquema dualista mente-cuerpo y reconoce, en principio, los numerosos lazos existentes entre lo psíquico y lo orgánico, como dos lecturas posibles de una misma entidad. Nacida como una teoría y una técnica destinada a resolver problemas de salud, la Psicomotricidad no tardó en incidir en las cuestiones educativas; pero la traspolación de criterios de una disciplina de tipo clínica a otra de corte pedagógico implicó algunos desajustes. Aunque dentro del marco de esta disciplina existen numerosas líneas teóricas, podemos reconocer que la Psicomotricidad ha elaborado propuestas que no contemplaron debidamente los problemas de la enseñanza y, de este modo, subordinó los contenidos al desarrollo de nociones que no requieren de la enseñanza.²⁵ No pocas veces, el cuerpo queda reducido a una función instrumental respecto de los procesos psíquicos (intelectuales o afectivos); y en lugar de apartarse del dualismo al cual critica termina por reforzarlo, pues al poner de relieve el carácter instrumental del cuerpo, anula su dimensión simbólica, olvidando que el cuerpo es una representación socialmente construida.

Compartimos con Crisorio la idea de que estas corrientes son expresión de un proceso más profundo, el de la alienación de la Educación Física a la ciencia moderna, particularmente a la Fisiología y a la Psiquiatría (probablemente, las ciencias más “normalizadoras” del positivismo).²⁶ Por otro lado, el respaldo que estas ciencias ofrecieron, ilusionaron a quienes creyeron que la legitimidad de la disciplina se alcanzaba transformando a la Educación Física en el campo de aplicación de los conocimientos producidos en áreas más prestigiosas.

Frente a esta tensión entre una Educación Física ligada fuertemente a las Ciencias Naturales y orientada hacia la salud y el rendimiento de las

²⁵ Así lo expresa Ricardo Crisorio en la entrevista que le realizara Pablo Scharagrodsky en la *Revista Educación Física & Ciencia n° 0*. (Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 1995).

²⁶ Puede consultarse el capítulo de Ricardo Crisorio “Educación Física e identidad: Conocimiento, saber y verdad”, como parte del volumen de Valter Bracht y Ricardo Crisorio (coordinadores) *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas* (Ediciones Al Margen, La Plata, 2003).

capacidades condicionales, y otra que extrapola conocimientos vinculados a la Psicología y la Psiquiatría y que hace eje más en el desarrollo y su estimulación que en el aprendizaje y la enseñanza de contenidos, no fueron pocos los que pensaron en una reubicación de la disciplina en torno a su carácter pedagógico. No obstante, los primeros intentos fueron de corte especulativo y prescriptivo: no se fundó un nuevo saber en investigaciones educativas, sino que se intentó trazar un “deber ser” para la disciplina a partir de reflexiones que frecuentemente abrevaron en discursos más propios de la Filosofía. Habrá que esperar hasta entrados los años noventa para observar el surgimiento de investigaciones y propuestas pedagógicas que tematizaran problemas tales como el cuerpo y las prácticas corporales,²⁷ la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo propio de la disciplina, los saberes disciplinares y los contenidos escolares, la relación entre escuela y cultura, la condición de los sujetos de las prácticas de la Educación Física, los entornos institucionales, etc. Y esto se produjo a la par de una renovación de los métodos que debían adecuarse a este desafío de recuperar prácticas con sentido crítico a fin de poder reconocer sus sentidos subjetivos y significados sociales compartidos.

3.2. Autoritarismo, espontaneísmo y democracia

Siempre será objeto de debate si la naturaleza misma de la educación es o no centralmente política, pero lo que resulta evidente es que lo político constituye al menos una de sus dimensiones más salientes. La educación es, entre otras cosas, un hecho político dado que las posiciones frente al saber suponen/imponen relaciones de poder y porque -cualquiera sea la perspectiva ideológica, más transformadora y emancipadora o más conservadora o reproductiva- la formación supone un sujeto a quien se modela (“se sujeta”) como ciudadano: en esta línea, es fácil advertir las conexiones entre Filosofía

²⁷ En el contexto del presente trabajo, preferimos la expresión “prácticas corporales” a la muy extendida de “actividad física” puesto que la primera hace alusión a un conjunto de acciones que guardan una lógica y una regularidad tomando como eje el cuerpo, este último entendido no como organismo sino como representación socialmente construida. Esta idea ya la desarrollamos con Néstor Hernández en el artículo “Acerca del concepto de deporte. Alcance de su(s) significados(s)”, publicado en la *Revista Educación Física y Ciencia año 6* (Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2003).

Política y Pedagogía. Quizás la falta de reflexión acerca de su dimensión política sea una de las deudas conceptuales más importantes de la Educación Física argentina y su verdadero talón de Aquiles.

En la tradición pedagógica de la Educación Física, no sólo en Argentina, el autoritarismo ocupa una posición destacada. Entendemos por autoritarismo un discurso y una práctica que conjuga las dimensiones más variadas: en primer lugar, el autoritarismo entraña una dimensión política -concientemente asumida o no- que se expresa en un conjunto de actitudes y situaciones sociales: sometimiento “purificador” de la masa respecto del líder como consecuencia de la interiorización de un mecanismo represivo;²⁸ alienación producida a través de mecanismos ilusoriamente liberadores -desublimación represiva-;²⁹ prejuicios raciales, conservadurismo y complejo de usurpación, prejuicios derivados del pensamiento religioso, presencia de ideologías etnocéntricas, desconfianza en la democracia, actitudes de discriminación sexual.³⁰ El autoritarismo es la condensación de estos prejuicios y tendencias, que si bien se encuentran reprimidas por la estructura del derecho, subyacen comprimidas en infinidad de comportamientos sociales.

En segundo lugar, el autoritarismo reconoce una dimensión pedagógica: basada en una actitud “superpesimista” -es decir, en el supuesto de que el hombre camina hacia su propia destrucción o degeneración-, entiende al error como un destino inexorablemente. De este modo, la educación debe constituirse en un sistema de vigilancia y control, de prevención y represión.³¹ El autoritarismo asume en educación la forma de la opresión, enmascarada muchas veces en posturas de “falsa generosidad” o “falsa caridad” para anestesiar las posibilidades del oprimido de liberarse, lo cual revela un

²⁸ Esta expresión aparece en el texto de Max Horkheimer “Egoísmo y movimiento liberador” parte del volumen *Teoría Crítica* (Ammorortu, Buenos Aires, 1974).

²⁹ Puede leerse a Herbert Marcuse en *Eros y Civilización* (Seix Barral, Barcelona, 1971).

³⁰ Un completo análisis sobre estas descripciones se encuentra en el volumen de Theodor Adorno et al. *La personalidad autoritaria* (Editorial Proyección, Buenos Aires, 1965).

³¹ Lauro de Oliveira Lima desarrolla estas ideas en *Educación para la comunidad* (Humanitas, Buenos Aires, 1984).

complejo que excede las fronteras de lo pedagógico para internarse en el terreno de los vínculos: una relación sado-masoquista.³²

Por último, y retomando el final del párrafo anterior, el autoritarismo implica una dimensión psico-social: un mecanismo de evasión de la libertad que consiste en el abandono de la propia independencia para plegarse a algo o a alguien que representa una fuerza de la cual el dominado cree carecer. En este marco, esta entrega de la propia libertad es vista como “amor” y ese sometimiento como “lealtad”, mientras que el dominador suele verse a sí mismo como “protector”.³³

Puede parecernos excesivo adjudicar estas posiciones fuera de lo político: al maestro, al padre; no obstante, más allá del grado de conciencia y de reflexión, esta actitud de desconfianza en el otro expresada en control no es ajena a la historia de la Educación Física. Se puede expresar en voces de mando directo,³⁴ en formas de violencia material y simbólica (castigos), en falta de opciones para elegir maneras de actuar, en modos de organizar la práctica en torno a modelos “ideales”, en rigidez para aceptar la contingencia, en falta de tolerancia hacia lo que es ambiguo, etc. El resultado es la regulación de los cuerpos, la internalización de una disciplina ilusoriamente autónoma: el paternalismo como estrategia.

Por su parte, en aparente rechazo a este modelo autoritario, han aparecido formas a las que podríamos denominar *laissez faire*, aunque el origen político del término se asocie más al abandono por parte del Estado respecto de los problemas de los particulares que a ciertas doctrinas libertarias. Siguiendo a Oliveira Lima,³⁵ el modelo del “dejar hacer” es superoptimista y se inspira en la convicción de que las fuerzas naturales llevarán al individuo hacia su pleno

³² De toda la obra de Paulo Freire, ningún texto produjo la influencia ni alcanzó la notoriedad del ya mencionado *Pedagogía del oprimido*, publicación en la que pueden encontrarse más profundamente desarrollados estos conceptos.

³³ El conocido título de Erich Fromm *El miedo a la libertad* (Paidós, Buenos Aires, 1987, 22a reimpresión) es una lectura imprescindible para este tópico.

³⁴ La expresión “mando directo” corresponde a Muska Mosston, quien hace un relevamiento y una propuesta de estilos de enseñanza en su libro *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento* (Paidós, Barcelona, 1982).

³⁵ Oliveira Lima, L. (1984).

desarrollo. Si la fórmula rousseouniana fuese cierta (“el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe”), entonces intervenir es perturbar y, por lo tanto, educar es no intervenir; todo lo cual nos lleva a un callejón sin salida: ¿cómo educar sin intervenir? Según Puiggrós,³⁶ en Argentina esta postura asumió una modalidad a la que ella llama “espontaneísmo”, una actitud de escasa conducción y programación, de desapego por un *currículum* al cual se lo considera excesivamente prescriptivo: si el autoritarismo produce un borramiento del alumno como sujeto, el espontaneísmo supone la anulación del maestro e, incluso, del contenido. Este tipo de planteo -o, en rigor, de ausencia de todo planteo- se manifiesta con más frecuencia en nuestras clases de Educación Física: la toma de decisiones por parte de alumnos en base a un pobre menú de conocimientos y la transformación del ámbito de la clase de Educación Física en una suerte de prolongación del recreo escolar provoca, paradójicamente, la misma ilusión de libertad y de autonomía que la que alentaba el aparentemente antagónico modelo paternalista.

Esta tensión en el ámbito de la Educación Física pone de manifiesto las dificultades para el desarrollo de modelos educativos democráticos o participativos. El desafío parece ser doble: se trata, por un lado, de democratizar el saber, para lo cual es preciso hacer jugar un saber en las clases (enseñar un contenido y no sólo practicar una habilidad); por otro, poner en marcha prácticas educativas participativas, lo que implica una mayor reflexión sobre las estrategias de enseñanza. Estas consideraciones las ampliaremos en el siguiente apartado.

3.3. Enseñanza por objetivos y enseñanza de contenidos

Basada en principios que derivan del conductismo o del neoconductismo –en términos generales, de la psicología experimental-, la tecnología educativa se reconoce en la preeminencia de los objetivos, es decir en la convicción de que el éxito en la enseñanza y en el aprendizaje se alcanza cuando se precisan los objetivos como conductas finales a ser alcanzadas por los alumnos. Tal como lo

³⁶ Puiggrós, A. (1993).

expresa Gimeno Sacristán, son dos los problemas propios de esta corriente: por un lado, la potenciación de una tendencia psicocéntrica, lo cual se deriva de formular objetivos como conductas de orden psíquico individual a ser alcanzadas por los alumnos en desmedro de los factores ambientales; por otro, la tentación autoritaria, que deviene del intento de trazar objetivos con independencia de la significatividad subjetiva y social que para los alumnos puedan tener.³⁷ En el caso particular de la Educación Física, esta postura entrañó el riesgo de soslayar los contenidos, entendidos como tradiciones culturales que despliegan conceptos, procedimientos y actitudes. Durante mucho tiempo hemos observado que una cantidad apreciable de docentes, obsesionados con el logro de los objetivos propuestos, orientaban sus esfuerzos al entrenamiento de capacidades condicionales sin poner a disposición de sus alumnos los saberes necesarios para que éstos se hicieran cargo de sus propias prácticas corporales. El resultado lo vemos en los jóvenes y adultos que concurren a los parques públicos a realizar ejercicios en forma espontánea: repiten -mal o bien- lo aprendido en la escuela pero sin saber cuáles son los principios inspiradores de esa práctica. Es decir, se llega a este resultado por haber confundido a la enseñanza con la instrucción o el adiestramiento.

Al suponer que el alumno aprende a través de estímulos que producen determinadas respuestas, se confía en que la acumulación de esos estímulos generará la respuesta final acorde al objetivo planteado; por eso, los docentes que, concientemente o no, adhieren a este enfoque, centran su tarea en el diseño de una ejercitación convencidos que la demostración del gesto eficaz - modelo clave-, la imitación y la repetición harán el resto. Este gesto modélico asume una condición analítica o fragmentaria y aislada del contexto, lo cual impide o dificulta generar sentidos y significados respecto de aquello que se pretende que se aprenda.

Los enfoques críticos en el campo de la didáctica comienzan a desarrollarse en Argentina hacia la década del 70, pero habrá que esperar una década más

³⁷ Este análisis puede seguirse en el texto de José Gimeno Sacristán *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (Ediciones Morata, Madrid, 1986)

para que estos mensajes incidan en la Educación Física. Con estos enfoques se produce un retorno del contenido, como forma preelaborada y transmitida de conocimiento, pero sobre todo, una valorización del proceso de producción de dichos saberes.³⁸ Dicho de manera más sencilla, se da el salto cualitativo del conocimiento al saber, de la información al modo en que ésta se produce y se hace significativa. Esa significatividad del contenido no obedece únicamente a factores de orden individual del alumno: depende al mismo tiempo de su validez en tanto saber científico como de su capacidad de identificación con la cultura. Finalmente, debemos decir que sólo en el marco descrito resulta viable un proyecto de enseñanza basado en la reflexión y el descubrimiento y en el carácter dialéctico del conocimiento. Pero para los enfoques críticos no sólo la naturaleza del contenido es importante en tanto saber a enseñar y a aprender: el contenido es el elemento fundante del vínculo entre el maestro y el alumno; por lo tanto, la reflexión acerca de quien enseña y de quien aprende, de sus características y de sus historias, pasan a ser cruciales. En el mismo sentido, el marco político que ofrece la institución en que se producen los procesos de enseñanza y de aprendizaje es de vital importancia pues los discursos y las prácticas propios de la enseñanza guardan una profunda relación con los entornos institucionales y muchas veces, sólo en ese marco encuentran sentido.³⁹

En Educación Física, las tensiones entre lo epistemológico, lo pedagógico y lo didáctico nos hablan de las mutuas implicancias de estos campos, es decir que no responden a lógicas separadas; por ejemplo, podríamos afirmar que el problema del método de investigación es concomitante con el problema del método de enseñanza, del mismo modo que la elección de problemas o temas de investigación lo son respecto de los contenidos o temas de enseñanza. Los problemas de la investigación y los problemas de la enseñanza no son los únicos que establecen una tensión que defina el campo de la Educación Física,

³⁸ Nuevamente es José Gimeno Sacristán quien nos introduce en este tema en *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo* (Ediciones Anaya, Madrid, 1986).

³⁹ No obstante, como hemos demostrado en una ponencia anterior, el proceso de incorporación del contenido como tradición cultural en Educación Física es lento. Ver Carlos Carballo "En Educación Física, el saber no ocupa lugar (lamentablemente)", en *X Encuentro Nacional - V Internacional de Investigadores en Educación Física* (ISEF de Montevideo, 2004).

pero sí pueden ser considerados de sustantiva importancia dado que en los ellos podrían encontrarse las explicaciones relativas al desarrollo de la teoría y de las prácticas disciplinares.

4. Las tensiones entre lo convencional o tradicional y las nuevas demandas

4.1. Incluidos y excluidos

El vuelco del debate educativo hacia los problemas de la inclusión de los sectores sociales más desfavorecidos y de la integración de la diversidad y de la diferencia nos lleva a reflexionar sobre tres conceptos claves para entender esta atmósfera que vuelve a aunar lo político con lo pedagógico. Nos referimos a los términos de alteridad, normalidad y vulnerabilidad.

La alteridad (u otredad) implica la construcción de un “otro” cultural por parte de un “nosotros” –generalmente, ubicado en el centro- desde diversas miradas. Se construye a otro desde la diferencia, asignándole un grado de desarrollo diferente (es decir, menor) que el alcanzado por nosotros; desde la diversidad, reconociéndole un modo de organización de determinada complejidad (menor, también); y desde la desigualdad, otorgándole un desigual (menor, nuevamente) grado de autonomía.⁴⁰ Al interior de cada comunidad existen muchos otros desde la posición etnocéntrica de quien detenta la hegemonía, y hoy parece estar en debate cuál es el papel de la educación para incluir e integrar respetuosa y eficazmente a esos otros postergados o negados. El concepto de normalidad es innegablemente solidario con el de alteridad: nosotros somos normales, los otros, por ende, anormales. La normalidad, que es básicamente una noción estadística, ha sido usada como una función calificadora y especialmente descalificadora del otro a fin de dar cobertura

⁴⁰ Un texto clásico para abordar esta dimensión sigue siendo el de Tzvetan Todorov *Nosotros y los otros*. (Siglo XXI, México DF, 1991). Para este autor, el Otro como una construcción hecha por un Nosotros atada a límites temporales, espaciales, circunstanciales, es decir siempre relativa (y proclive al etnocentrismo). Por eso sostiene que la mayoría de las veces, las descripciones de los otros son incompetentes e interesadas. Es el caso de los europeos, que después de más de trescientos años de profusos relatos de viajeros por todo el mundo, sólo parecen conocerse a sí mismos. También recomendamos la lectura de *Constructores de otredad* (EUDEBA, Buenos Aires, 1999) de Mauricio Boivin, Ana Rosato y Victoria Arribas.

política y ¿científica? al destrato, la ignorancia y el prejuicio, como un modo de legitimar un orden determinado por parte del poder disciplinario.⁴¹ Finalmente, no es difícil reconocer quiénes y por qué son vulnerables: los otros, los anormales.

En la Educación Física argentina, los grupos de sujetos vulnerables y excluidos se han convertido en las últimas décadas en una preocupación mucho menos periférica: las personas con discapacidad, los adultos mayores, los sujetos con afecciones crónicas, los sujetos en contextos de encierro, los consumidores de sustancias adictivas, los niños sin familia regular, los pobres estructurales, entre otras cosas porque en conjunto ya no son tan minoritarios. La tensión se produce porque los programas de atención a esta parte de la población se multiplicaron más rápidamente que los programas de formación para aquellos docentes que, se suponía, debían ser capaces de asistir, contener y orientar a estos sujetos y la complejidad que representan. Por otra parte, no deja de ser llamativo que estos programas formen parte de diferentes dispositivos de extensión y estén poco representados por proyectos de investigación, con lo cual no es arbitrario estimar que para los sujetos vulnerables sólo parece hacer falta voluntarismo político.⁴²

Una mirada como la que acabamos de presentar nos obliga a pensar qué tan “normales” son los grupos de sujetos convencionales, éstos que circulan por la escuela, el club, el gimnasio. Queremos decir que los anormales, los excluidos, los vulnerables llegan a ser lo que son porque existe un nosotros que “anormaliza”, excluye, “discapacita”, desde una posición que es necesario revisar. Dicho de otra manera, el verdadero trabajo de integración no parece comenzar por superar el *hándicap* de los desfavorecidos sino por la sensibilización y toma de conciencia de un nosotros todavía bastante indiferente y refractario.

⁴¹ Al ya clásico texto *Los anormales* (Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires 2000) de Michel Foucault –en el cual el autor profundiza la idea de poder disciplinario, poder de normalización y biopoder de cara a los peligrosos anormales cristalizados en las figuras de los monstruos, los incorregibles y los onanistas- puede sumarse la lectura de *La Construcción Social de la normalidad* (Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2005) de Pablo Vain y Ana Rosato.

⁴² Carballo, C (2009).

4.2. Clásicos y modernos

Ya hemos mencionado que, con sus desigualdades, existen en la Educación Física una serie de prácticas corporales y motrices que la caracterizan, a las que podemos denominar tradicionales, legítimas e institucionalizadas: el deporte, la gimnasia y los juegos, a los cuales se ha sumado en los últimos años un conjunto no muy homogéneo denominado genéricamente vida en la naturaleza. En cambio la danza, otra práctica corporal de extensa y rica tradición, desarrolla un circuito bastante diferente, paralelo y distante respecto de las otras formas mencionadas, al menos en Argentina. No obstante, cabe que reconozcamos que en algún momento de la historia estas formas hoy tradicionales también representaron una ruptura frente a las convenciones sociales (y particularmente escolares) de su tiempo. A fin de no naturalizar su presencia y su entidad, cabe preguntarse qué tan vigentes y significativas continúan siendo esas prácticas. La pregunta parece bastante extraña: cómo cuestionar la importancia del deporte en el curriculum siendo una práctica socialmente tan extendida y tan ampliamente demandada. La pregunta, por cierto, no alberga ninguna candidez: el deporte y la gimnasia fueron la respuesta que pudo ofrecer la Educación Física a los desafíos y los requerimientos de la Modernidad: cuerpos eficaces y diestros, cuerpos adaptables y resistentes, cuerpos dóciles y disciplinados para los nuevos estados nación, para las nuevas democracias industriales. Ese horizonte, ese “universo simbólico” propio de la Modernidad ya no es el mismo, pero las respuestas de la Educación Física no parecen haber variado sustantivamente. Es un problema de identidad de la disciplina que Bracht no duda en explicar a través de la idea de desfasaje.⁴³ Cambiemos entonces, la pregunta: ¿qué tan significativas serían la práctica de la gimnasia y la del deporte en la escuela de no haber sido institucionalizadas hace ya más de cien años, conformando una

⁴³ Valter Bracht recoge la idea de universo simbólico desarrollada por Berger y Luckmann en su capítulo “Identidad y Crisis de la Educación Física: un enfoque epistemológico”, el cual puede encontrarse en *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas* (Ediciones Al Margen, La Plata, 2003), obra coordinada por el propio Valter Bracht y Ricardo Crisorio.

tradición, y de no ser sostenidas, impulsadas e impuestas por las condiciones del mercado de los cuerpos?

Cuando observamos a los jóvenes del medio urbano y sus prácticas corporales advertimos que ese deporte y esa gimnasia que fascina a muchos de ellos (no a todos) tiene escaso reflejo en lo encuentran en la escuela y que, simultáneamente también se produjo un corrimiento hacia otras prácticas no contempladas en la agenda, ya no de la escuela sino de la cultura oficial. Estas nuevas prácticas, informales y transgresoras, se resisten a la institucionalización: los deportes alternativos y de aventura, las prácticas de los grupos juveniles urbanos,⁴⁴ las prácticas “sobre” el cuerpo.⁴⁵ Resulta llamativo que muchas de esas formas no adopten un carácter competitivo como resistencia o rechazo a las exigencias del deporte. No postulamos aquí que todo aquello que circula en torno al cuerpo y a la motricidad deba ser tomado y trasladado a la escuela por parte de la Educación Física de manera inmediata y directa: la mayoría de las veces quedaríamos expuestos a la levedad de la moda o los mandatos del mercado. Lo que sí planteamos es que resulta difícil emprender un proyecto educativo quedando al margen de esos sentidos y significados, sin conocerlo ni analizarlos.

5. ¿Educación Física o Educación del cuerpo?

A partir de esta descripción crítica de la Educación Física en Argentina, queremos finalizar el capítulo, pero no cerrarlo, con algunos interrogantes, como una forma de interpelación recíproca de quienes actuamos dentro del campo. ¿Es posible que sigamos hablando de una Educación Física como si se tratara *realmente* de eso, de una educación de la *physis*, de la naturaleza? ¿O comenzaremos a preguntarnos por los aspectos de la cultura que nos son

⁴⁴ Respecto de este conjunto de prácticas (*bike, skate, parkour, murga, acrobacia, malabares, etc.*) puede verse el trabajo de Griselda Cardozo y su equipo de investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba, “Tribus Urbanas. Los hijos de la modernidad”, publicado el 25 de marzo de 2004 en el periódico digital de la UNC *Hoy la Universidad* (www.hoylauniversidad.unc.edu.ar).

⁴⁵ Nos referimos al *tattoo* y al *piercing*. La naturaleza y extensión de este capítulo no nos permite que nos refiramos a estas prácticas pero no nos impide que dejemos un signo de interrogación relativo al su significado y su relativo auge.

confiados al hablar de Educación Física en tanto educación del cuerpo? Y análogamente, ¿será preciso que insistamos en pensar en el movimiento como gesto más o menos mecánico? ¿O será la hora de entender al movimiento como motricidad, es decir como movimiento con significado social y sentido subjetivo? En suma, ¿entendemos a la Educación Física como un conjunto de técnicas? ¿O comenzamos a vislumbrarla como una práctica pedagógica y, por lo mismo, un práctica política y social?

Creemos que estas preguntas pueden comenzar a responderse sólo si se adscribe a una mirada en torno a tres problemas fundamentales de las Ciencias Sociales y de la Educación: el sujeto, la práctica y el campo. Estas preguntas, entendemos también, reavivan las discusiones sobre las orientaciones teóricas, sobre el campo disciplinar, sobre la situación laboral, sobre los sujetos de las prácticas, sobre las concepciones pedagógicas y didácticas, sobre la formación superior y sobre el sentido de la innovación y la tradición que tratamos de presentar en las páginas precedentes.

Estas preguntas, finalmente, no encuentran su cauce en un debate puramente terminológico, en nuevas denominaciones para la disciplina o en algún maquillaje más o menos formal que se le quiera practicar a la Educación Física, poniéndola a tono con modas académicas o vinculándola con los apellidos ilustres de otras disciplinas sólo para ver si somos convidados a comer las migas sobrantes del banquete de la academia. Se trata de sobrevivir como disciplina y no podremos hacerlo sin dar respuestas a las reales exigencias que nos plantea este tiempo de consumo del cuerpo, de exclusión y de renovadas pero siempre crueles formas de explotación y dominación. Estamos acorralados: no nos queda más que atacar.

Bibliografía

ADORNO, T., et. al. (1965). *La personalidad autoritaria*. Buenos Aires: Proyección.

BOIVIN, M.; ROSATO, A. y ARRIBAS, V. (1999). *Constructores de otredad*. Buenos Aires: EUDEBA.

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>

BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BRACHT, V. (1995). "Epistemología de la Educación Física". En: *Actas del Segundo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*. La Plata: Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. pp. 93-100.

BRACHT, V. (2003). "Identidad y crisis de la Educación Física: un enfoque epistemológico". En: CRISORIO, R. y BRACHT, V. (coord.) (2003). *La Educación Física en Argentina y Brasil*. La Plata: Al Margen.

CARBALLO, C. (2003). *Proponer y negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la Educación Física*. La Plata: Al Margen.

CARBALLO, C. (2004). "En Educación Física, el saber no ocupa lugar (lamentablemente)". En: *X Encuentro Nacional - V Internacional de Investigadores en Educación Física*. Montevideo: Instituto Superior de Educación Física de Uruguay.

CARBALLO, C. (2009). "La investigación en Educación Física: Algunas notas sobre el estado de su desarrollo en Argentina". En: CRISORIO, R. y GILES, M. (dir.) *Estudios críticos de Educación Física*. La Plata: Al Margen.

CARBALLO, C. (2010) "Primer Diccionario Crítico de la Educación Física Académica en Argentina: Acerca de los pasos seguidos para la confección de un listado preliminar". *Revista Ciencia, Deporte y Cultura Física*, 6(6), 203-230.

CARBALLO, C. y HERNÁNDEZ, N. (2003). "Acerca del concepto de deporte. Alcance de su(s) significados(s)". *Revista Educación Física y Ciencia*, 6(4), 22-31.

COLETIVO DE AUTORES (1992). *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez.

CRISORIO, R. (2003). "Educación Física e identidad: Conocimiento, saber y verdad". En: CRISORIO, R. y BRACHT, V. (coord.) (2003). *La Educación Física en Argentina y Brasil*. La Plata: Al Margen.

DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

FOUCAULT, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

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>

FROMM, E. (1987) *El miedo a la libertad* (22a reimpresión). Buenos Aires: Paidós.

HORKHEIMER, M. (1974). "Egoísmo y movimiento liberador". En: *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1986). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.

MARCUSE, H. (1971). *Eros y Civilización*. Barcelona: Seix Barral.

MOSSTON, M. (1982). *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Barcelona: Paidós.

OLIVEIRA LIMA, L. (1984). *Educar para la comunidad*. Buenos Aires. Humanitas.

PUIGGRÓS, A. (1993). "Autoritarismo, espontaneísmo, educación y formación del sujeto". En: *Actas del Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. La Plata: Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. pp. 411-432.

PUIGGRÓS, A. (2003) *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

SCHARAGRODSKY, P. (1995). "Entrevista a Ricardo Crisorio". *Revista Educación Física & Ciencia*, 1(0), 40-43.

TODOROV, T. (1991). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI.

VAIN, P. y ROSATO, A. (2005). *La construcción social de la normalidad*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

VÁZQUEZ GÓMEZ, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.

VICENTE PEDRAZ, M. (1997). "Poder y cuerpo. El (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud". *Revista Educación Física y Ciencia*, 2, 7-17.