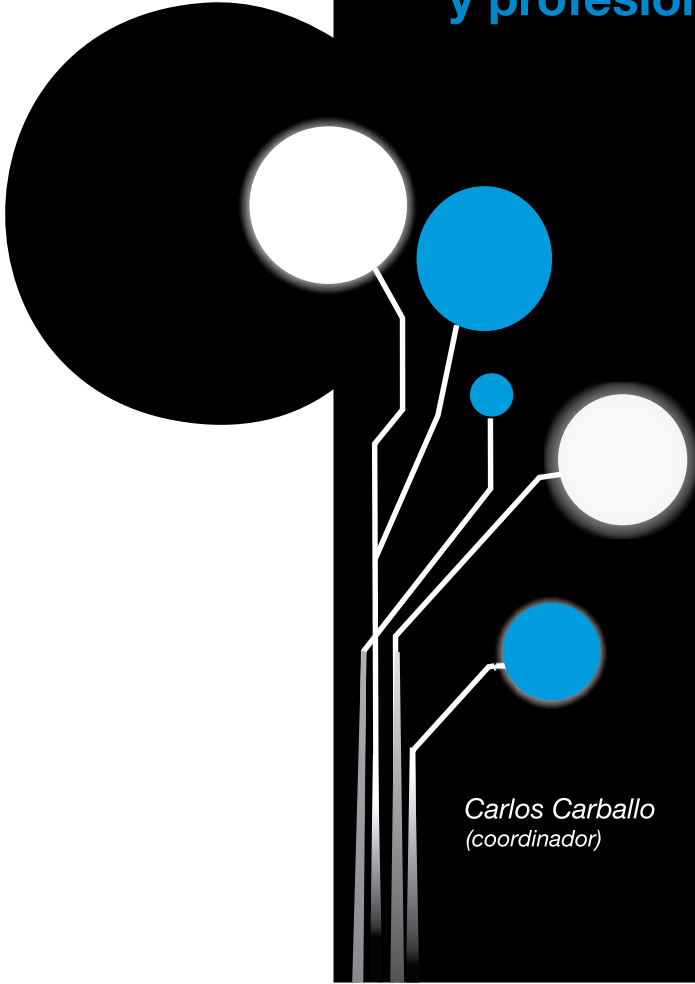


Colectiva & Monográfica

Educación Física
escolar
académica
y profesional



Carlos Carballo
(coordinador)

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Educación Física
escolar
académica
y profesional

Carlos Carballo
(coordinador)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

2014

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: D.C.V. Federico Banzato (Prosecretaría de Gestión Editorial)

Diseño de colección y tapa: D.G.P. Daniela Nuesch

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación visual

Corrección de estilo: Lic. Alicia Lorenzo

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2014 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1170-4

Colección Colectiva y Monográfica 1



Licencia Creative Commons 2.5 a menos que se indique lo contrario

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Dra. Susana Ortale

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Departamento de Educación Física

Director

Mg. Carlos Carballo

Secretarios docentes

Prof. Ezequiel Camblor, Prof. Martín Scarnatto

Secretaria técnica

Mg. Débora Di Domizio

Junta Asesora Departamental

Mg. Débora Di Domizio

Claustro de Profesores

Titulares: Sandra Katz, Norma Rodríguez y Carlos Dalto

Suplentes: José Fotia, Sergio Lugüercho y Gerardo Fittipaldi

Claustro de Graduados y Auxiliares Docentes:

Titulares: Fabián De Marziani y Valeria Emiliozzi

Suplentes: Gabriel Buffone y Andrea Rodríguez

Claustro de Estudiantes

Titulares: Thábata Gamarra, Julieta Lirussi y Dana Mongay

Suplentes: Rocío De Pedro, Remo Tilloy y Luiden Mendoza

Índice

<u>Agradecimientos</u>	08
<u>Presentación</u>	09
 <u>I. Prácticas de la Educación Física escolar: El desafío de profesionalizar la docencia</u>	
 <u>Introducción</u>	
<i>Andrea Anahí Rodríguez</i>	15
 <u>El desafío de la profesionalización. Una mirada desde la Educación Física</u>	
<i>María Laura González de Álvarez</i>	23
 <u>Relaciones entre el proceso de profesionalización y la formación docente inicial en Educación Física</u>	
<i>Raúl Horacio Gómez</i>	33
 <u>Docencia y profesionalización: disputas e identidades en torno al significado</u>	
<i>Myriam Southwell</i>	49
 <u>II. Prácticas de la Educación Física escolar: Los debates en torno al currículum de la Educación Física</u>	
 <u>Introducción</u>	
<i>Andrea Anahí Rodríguez</i>	63

<u>Enseñanza del cuerpo: la intencionalidad curricular</u> <u>Cecilia Ruegger Otermin y Ana Torrón Preobrayensky</u>	69
<u>El enfoque curricular de la Educación Física en el sistema educativo bonaerense: desde su historia reciente hacia desafíos actuales</u> <u>Silvia Cristina Ferrari</u>	83
<u>La clase de Educación Física y el grado de vinculación con el currículum</u> <u>María Lucía Gayol</u>	95

III. Prácticas de la Educación Física académica:
¿Es la Educación Física una verdadera disciplina?

<u>Introducción</u> <u>Aldo Román Césaró</u>	107
<u>La diversidad de los discursos disciplinares de la Educación Física</u> <u>Miguel Vicente Pedraz</u>	113
<u>El nacimiento de un oxímoron: la Educación Física como tecnología crítica</u> <u>Carlos Gabriel Carballo</u>	123

IV. Prácticas de la Educación Física académica:
Políticas de desarrollo académico en Educación Física

<u>Introducción</u>	
<u>Aldo Román César</u>	135
<u>Políticas de desarrollo académico en Educación Física</u>	
<u>Tarcísio Mauro Vago</u>	139
<u>Algunas reflexiones respecto de la opción por los estudios universitarios en Educación Física</u>	
<u>Sergio Eduardo Centurión</u>	157
<u>La Educación Física en la universidad</u>	
<u>Ricardo Luis Crisorio</u>	167
<u>V. Prácticas de la Educación Física profesional:</u>	
<u>Deporte, Estado y políticas</u>	
<u>Introducción</u>	
<u>Martín Scarnatto</u>	181
<u>Política deportiva de la Secretaría de Deporte del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación</u>	
<u>Gabriel Andreu</u>	193
<u>Política esportiva brasileira: “na prática a teoria é outra”</u>	
<u>Lino Castellani Filho</u>	199
<u>Sobre los autores</u>	221

Agradecimientos

A la Universidad Nacional de La Plata, por su constante crecimiento e impulso a las actividades de docencia, investigación y extensión.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, a sus autoridades y, en especial, a su Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, por el compromiso con el desarrollo académico de la Educación Física.

A todos los docentes y estudiantes del Departamento de Educación Física que colaboraron en la organización del *10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*.

A todos los autores de los textos que componen este volumen, por su generoso aporte, y a las instituciones a las cuales representan.

Presentación

Entre el 9 y el 13 de septiembre de 2013 se llevó a cabo en la ciudad de La Plata el *10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*, organizado por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

El entramado conceptual estuvo signado por dos hilos que se cruzaron como líneas zigzagueantes que se intersectan una y otra vez, para dar forma a los diversos debates: por un lado, el concepto de *prácticas*, apelando a su diversidad y a sus diferentes ámbitos de despliegue; por otro, la idea de la existencia de tres horizontes diferentes de desarrollo disciplinar, la *Educación Física escolar*, la *Educación Física académica* y la *Educación Física profesional*. El primero de estos recorridos argumentales tuvo su epicentro en los paneles, que se desarrollaron el lunes 9 y el viernes 13; los aportes de los especialistas que participaron en ellos están reunidos en otro volumen de aparición simultánea con este que hoy presentamos.¹ Este libro, por su parte, concentrado en el segundo sendero, recoge las contribuciones de los participantes de las mesas redondas que tuvieron lugar entre el martes 10 y el jueves 12. Finalmente, el entrecruzamiento de ambos caminos queda en evidencia en las cuatrocientas ponencias presentadas en las cuarenta y tres mesas de trabajo.²

Hecha esta presentación general del congreso, marco obligado que da

¹ Se trata de *Prácticas de la Educación Física*, coordinado por los profesores Ezequiel Cambior (presidente del congreso), Osvaldo Ron, Ayelén Mele, Néstor Hernández, Gerardo Fitipaldí y Martín Uro.

² Esos trabajos están disponibles en la página del congreso: <http://congresoeducacionfísica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/actas-por-ejes-tematicos/>

origen a esta publicación, me voy a permitir hacer algunas aclaraciones, consideraciones y reconocimientos.

En primer lugar, debo decir que este libro no conforma un acta del congreso, en sentido estricto, por varias razones. Por un lado, como ya lo expresé, no reúne la totalidad de las presentaciones; por otro, no incluye los intercambios —preguntas, respuestas y comentarios— que se produjeron al final de las exposiciones de los integrantes de las mesas redondas. Pero sobre todo, no se trata de transcripciones “fieles” de eso que los participantes de las mesas comunicaron en aquella ocasión. Los autores tuvieron la oportunidad —y, principalmente, la deferencia— de revisar sus ponencias, corregirlas y ampliarlas después de terminado el congreso, y son esos trabajos los que aquí se ofrecen. En tal sentido, tampoco asumo el lugar de un compilador en el sentido clásico de la expresión: el origen de este libro es una empresa colectiva (el congreso del Departamento de Educación Física) y no la convocatoria personal de un autor a participar en un volumen ideado por él. En todo caso, mi tarea solo consistió en ajustar los aportes a las normas editoriales, organizar el índice, escribir estas pocas líneas.

En segundo lugar, he de reconocer que esta breve presentación no anticipa los escritos de los autores por una sencilla razón: conté con la inestimable colaboración de los tres vicepresidentes del congreso, quienes, habiendo oficiado de coordinadores en las mesas redondas, redactaron las introducciones de los cinco capítulos o secciones en que se organiza esta publicación. Vaya, pues, mi sincero agradecimiento a Andrea Rodríguez, Román César y Martín Scarnatto: sus textos son verdaderas “hojas de ruta” para adentrarse luego en la producción de los expositores invitados.

En tercer lugar, es preciso que advierta que no todos los participantes de las mesas redondas pudieron acercar sus escritos antes de la fecha límite de la edición. Lamentamos esas ausencias, que de ninguna manera empañan nuestro agradecimiento por su participación en el evento.

Hechas todas estas consideraciones, puedo decir que el índice de este libro reproduce con gran fidelidad el esquema que tuvieron las mesas redondas, a excepción de los trabajos faltantes cuya ausencia ya mencioné. Así, el capítulo 1 se denomina *Prácticas de la Educación Física escolar: El desafío de profesionalizar la docencia*. Durante el congreso pudimos apreciar las propuestas de María Laura González de Álvarez (FACDEF-UNT),

Raúl Horacio Gómez (AEIEF-IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet) y Myriam Southwell (IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet). Los trabajos de estos tres autores están precedidos por una introducción a cargo de Andrea Anahí Rodríguez (AEIEF-IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet).

Por su parte, el capítulo 2, *Prácticas de la Educación Física escolar: Los debates en torno al currículum de la Educación Física* —también antecedido por un texto introductorio de Andrea Rodríguez— conjuga los trabajos de quienes participaron efectivamente en el congreso: Cecilia Ruegger Otermin y Ana Torrón Preobrayensky (ISEF-UdelaR), Silvia Cristina Ferrari (DEF-DGCyE-PBA) y María Lucía Gayol (AEIEF-IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet).

Durante el congreso, en la mesa redonda denominada *¿Es la Educación Física una verdadera disciplina?*, tuvimos ocasión de exponer Gerardo Kahan (FHyA-UNR), Miguel Vicente Pedraz (U León) y quien esto escribe. Desafortunadamente, la versión definitiva de la exposición de Kahan no llegó, por lo cual el capítulo 3, *Prácticas de la Educación Física académica: ¿Es la Educación Física una verdadera disciplina?*, quedó compuesto por la introducción de Aldo Román Césaró (AEIEF-IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet) y dos textos, uno de Miguel Vicente Pedraz y el otro de Carlos Gabriel Carballo.

El capítulo 4 recoge todas las participaciones originales, de modo tal que *Prácticas de la Educación Física académica: Políticas de desarrollo académico en Educación Física* tiene unas palabras iniciales que también debemos a Román Césaró, y tres artículos cuyos autores son Tarcísio Mauro Vago (UFMG), Sergio Eduardo Centurión (DEF-FCH-UNRC) y Ricardo Luis Crisorio (CICES-IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet).

Finalmente, el capítulo 5 se titula *Prácticas de la Educación Física profesional: Deporte, Estado y políticas*. En oportunidad de celebrarse el congreso tuvimos la posibilidad de atender las exposiciones de Gabriel Andreu (SDN) y Lino Castellani Filho (UNICAMP y UNB). Los textos de estos dos autores están antecedidos por una introducción a cargo de Martín Scarnatto (AEIEF-IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet).

Tuvo el congreso una sexta mesa redonda —*Prácticas de la Educación Física profesional: El rol del profesor en el deporte de alta competencia*— integrada por Sebastián Pascuas, Daniel Rodríguez y Mario Barandiarán.

Tampoco pudimos contar a tiempo con los escritos de los invitados y lamentamos mucho esta ausencia en la publicación.

Para terminar, pido disculpas por poner en primera persona la enorme satisfacción que me produjo que los organizadores del congreso, encabezados por Ezequiel Cambor, me honrasen proponiéndome coordinar la publicación de este libro. Me otorgaron —quizás sin saberlo— algunos desproporcionados privilegios: tener de primera mano los valiosos escritos de mis distinguidos colegas y poder colaborar con tan formidable empresa, los congresos Argentino y Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Y de esta décima edición en particular, con la que se cumplieron veinte años continuos de realizaciones —el primero fue en 1993—, en coincidencia con la celebración de los sesenta años de historia de la carrera de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, creada allá por 1953. En estos años en que nuestro congreso se ha consolidado como el más importante de la especialidad a nivel nacional y como uno de los tres más significativos de Sudamérica, no puedo sino tener palabras de gratitud por la tarea que me fue confiada.

Carlos Carballo
Director del Departamento de Educación Física
FaHCE-UNLP
Diciembre de 2014

I. Prácticas de la Educación Física escolar:
El desafío de profesionalizar la docencia

Introducción

Andrea Anahí Rodríguez

La intención del presente apartado es realizar la introducción a los trabajos presentados en la mesa redonda *Prácticas de la Educación Física escolar*, cuyo subtítulo fue *El desafío de profesionalizar la docencia*. Temática que no es sencillo desarrollar, porque depende del sentido que se le otorgue al término *profesionalizar* y a cómo se concibe el ejercicio de la *docencia*, cuestiones de compleja definición.

De la lectura del subtítulo surgen algunos interrogantes que nos gustaría compartir a modo de reflexión inicial: ¿Qué aspectos mejorar para lograr profesionalidad al momento de ejercer la docencia? ¿Cuáles son los saberes o conocimientos generales o específicos considerados relevantes para desarrollar la profesión docente? ¿Cuál es el alcance del significado que se le atribuye a ser profesional docente?

También podríamos pensar en otras cuestiones, indagando acerca de cómo nace la docencia o qué es ser docente actualmente.

Dada la divergencia de temas, vamos a tratar de encauzar el desarrollo desde un hilo conductor, tomando como punto de partida el título de la presente mesa redonda, *Prácticas de la Educación Física escolar*, refiriéndonos a las prácticas docentes que llevan adelante los profesores de Educación Física en las escuelas, sin especificaciones de niveles educativos.

La primera función indelegable del profesional docente es el acto de enseñar, considerando a la enseñanza como acto político, histórico, social, pedagógico y didáctico. El acto de enseñar engloba una serie de conocimientos y saberes que son aprehendidos por los profesionales de la Educación Física en su recorrido de formación y luego de socialización laboral.

Así concebido, enseñar implica la realización de tareas previas y posteriores al acto mismo. Los docentes seleccionan y organizan propósitos; eligen estrategias pedagógicas adecuadas; conocen un cuerpo disciplinar; comprenden las características socio afectivas de los alumnos, interpretan los contextos donde intervienen; introspeccionan y contrastan creencias, constructos o teorías implícitas; revisan sus paradigmas con las tradiciones educativas; explican causas y consecuencias de su accionar; diagnostican, planifican, evalúan; realizan el seguimiento de su tarea pedagógica; se reconocen dentro de una comunidad científico-pedagógica; rediseñan procesos y trabajan con los contenidos a ser enseñados de modo tal que provoquen procesos de pensamiento, actitudes y comportamientos en los alumnos, evalúan su propio desempeño y proyecto.

Ahora bien, al profesional docente, además, se le presentan otras situaciones que se dan naturalmente en su quehacer en las escuelas, como por ejemplo el establecimiento de vínculos intergeneracionales; los espacios curriculares; atender la sinuosidad del pensamiento de niños, adolescentes y padres; resolver problemas corrientes vinculados con lo comunitario-administrativo; prevenir conflictos; establecer redes con otras instituciones; dar respuestas casi inmediatas a requerimientos de la supervisión; estrechar lazos para el trabajo en equipo; elaborar proyectos y planificar la tarea: todas estas cuestiones y muchas otras más conforman y se definen en la práctica profesional docente.

Dicha práctica no solo se desarrolla en el interior de las escuelas o en el acto mismo de enseñar, sino que además incluye otras actividades que los docentes llevan a cabo por fuera de los turnos escolares, y que se relacionan con los compromisos asumidos como profesionales.

El profesional docente no es un mero ejecutor de una propuesta pedagógica: es el que se esmera por mejorarla, el que piensa, analiza y reflexiona acerca de estrategias de enseñanza, el que “lee” y pone en marcha un currículum a partir de su singularidad y experiencia y le da vida en las aulas al proyecto de Estado propuesto, el que sabe interpretar las particularidades y las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Retomando lo dicho en los primeros párrafos, y con el afán de presentar los trabajos expuestos en dicha mesa redonda, realizaremos una síntesis de cada uno de ellos, que nos permitirá arribar a algunas conclusiones acerca del desafío de profesionalizar la docencia.

Para comenzar, podríamos decir que los tres trabajos parten de distintos posicionamientos: el primero toma como punto de partida la conceptualización y el alcance del significado de los términos *profesión* y *profesionalización*; el segundo se basa en el desarrollo del trabajo doctoral del autor, fundamentado en el programa de Shulman con la intención de profesionalizar la docencia; por último, el tercero está desarrollado desde una mirada filosófico-política que le otorga un sentido particular a la noción de profesionalización docente.

El primer trabajo expuesto es el que pertenece a María Laura González de Álvarez, profesora de la Facultad de Educación Física de la Universidad Nacional de Tucumán.

La autora comienza planteando la relevancia de la significación y alcances de los términos *profesión* y *profesionalización*. Tanto la UNESCO, en su documento para la Educación Superior, como diferentes autores de relevancia internacional plantean la importancia de este debate (UNESCO-OIT, 2008).

Expresa que

Desde un enfoque de defensa de los límites de la profesión, la profesionalización es el conjunto de procesos históricamente analizables mediante los cuales un grupo de profesionales logra demostrar la competencia en una actividad de relevancia social y es capaz de transmitir a otros tal competencia e imponer su modelo frente a otros profesionales y profesiones (González Álvarez, en este libro)

Considera a la profesionalización como el proceso que los docentes de Educación Física inician en la formación y continúan con la acción de formarse como profesionales a lo largo de toda la vida laboral.

La autora menciona que las precisiones sobre la profesionalización docente son necesarias para el abordaje de cualquier cambio en lo referente a reformas educativas.

Para el desarrollo de la exposición consideró relevantes ciertas cuestiones:

- Ser profesional requiere identidad;
- Ser profesional requiere compromiso ético y moral;
- Ser profesional requiere el desarrollo de competencias específicas... particularmente referidas al arte de enseñar;
- Ser profesional requiere asumirse como sujeto político.

Destaca estas cuestiones por haber transitado instituciones formadoras, recorrido patios y otros espacios de inserción profesional y particularmente por haber investigado las prácticas profesionales en Educación Física en el noroeste argentino.

El segundo trabajo es el presentado por Raúl Horacio Gómez, profesor de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

En el marco de su trabajo doctoral, centra su exposición en una de las alternativas posibles relacionadas con el objetivo de profesionalizar la docencia, haciendo referencia a las características centrales del programa de investigación sobre enseñanza de Shulman (1989), según el cual el conocimiento didáctico del contenido es esa "... especial amalgama de contenido y pedagogía, exclusiva de los profesores y conformadora de su quehacer profesional..." (Gómez, en este libro).

Gómez expresa que esta concepción innovadora aclara cuál es el saber necesario para enseñar, y define una categoría especial en la que se reivindica la profesionalización de la docencia. Shulman planteó en un primer momento que la profesionalización de la docencia implica la adquisición de un conocimiento básico. Definir cuáles son los elementos de este conocimiento básico corresponde a la investigación en didáctica.

El programa de Shulman, consiste en un modelo de razonamiento y acción pedagógica que provee información y constructos referidos a aspectos procesuales y sustantivos en la adquisición del saber disciplinar docente.

Gómez señala que Grossman reconfiguró los constructos del programa de Shulman y los reagrupó: por un lado, los aspectos sustantivos del conocimiento básico; por otro lado, planteó que el conocimiento disciplinar implicaba aspectos sustantivos y aspectos sintácticos (Ver Grossman, Wilson & Shulman, 2005).

Concluye su trabajo diciendo que

en ese marco de diferencias genealógicas y etimológicas entre pedagogía y didáctica, entre acto reflexivo y acto educativo (...) la idea base (...) es que profesionalizar la docencia no consiste en formar funcionarios que actúen como polea de transmisión eficiente de tradiciones y prácticas.

Un profesional docente es sobre todo un pedagogo: aquel capaz de discutir, problematizar sus prácticas y las circundantes en contextos epistémicos de fines y valores (Gómez, en este libro).

Por último, el tercer texto presentado corresponde a Myriam Southwell, cuya institución de pertenencia es la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

La autora comienza dejando en claro que su exposición parte de una mirada desde la filosofía política sobre el desarrollo de la noción de profesionalización, y que esta posición es positivamente connotada.

Hace mención a que algunos autores, como Julia (2001) y Viñao (2006), apelan a que la cuestión del docente en cuanto profesional supuso una reflexión acerca de los saberes y comportamientos que se requería en el trabajo de enseñar. Esta idea, que se sostuvo desde mediados del siglo XVII y con mayor fuerza durante el siglo XVIII, implicó que se sustituyera un cuerpo de enseñantes de oficio por otro al que se le exigía cierta formación especializada. La identidad profesional de los profesores se definió bajo la tutela del Estado nacional.

En un primer momento, Southwell se aboca al desarrollo del uso de la noción de profesionalización en la historia de la educación, para luego mostrar cómo la profesionalización pasa a ser un *significante vacío*, que contiene y construye contenidos muy diversos y se abre a múltiples disputas.

En segundo lugar, busca realizar una articulación entre la noción de profesionalización y la de ética. Se retrotrae a las tradiciones de formación considerándolas continentes conceptuales que albergan ciertos modelos y configuran prácticas y concepciones. Sin embargo, sostiene que ese conocimiento produce cierta libertad de pararnos frente a las tradiciones y tomar decisiones ante ellas, sin permitir que nos moldeen como mandatos inapelables.

La autora concluye diciendo que

La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo. “Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos...” (Arendt, 1954/1996: 201). La tarea docente puede renovar sus sentidos al pensarse no ya como “cadena de transmisión” de un mandato inapelable, sino como

intérpretes y traductores de un mundo complejo para brindarlo a otros (Southwell, es este libro).

Luego de haber sintetizado y considerado los tres trabajos presentados, podríamos concluir diciendo que no hay un único modo de pensar la profesionalización docente, que este desafío se presenta en el accionar de cada día, en cada decisión que se toma al momento de llevar adelante la profesión y que se desarrolla de acuerdo a un contexto social, ético, político, histórico y filosófico.

Pensar en un camino posible para ser considerado profesional docente implicaría propiciar la reflexión acerca de esta práctica, exponerse a la crítica y a la autocrítica en pos de la calidad de la profesionalización, en la construcción de nuevos horizontes para esta noción, y estar preparados para la interpelación de realidades y de modelos estancos acerca de qué es ser profesional docente.

El desafío de la profesionalización docente es el compromiso, la duda constante, el enfrentarse a situaciones impredecibles, la responsabilidad que se asume con el otro/con los otros: es inacabable y debería sostenerse hasta el final del ejercicio de la profesión.

Bibliografía

- Arendt, H. (1954/1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Grossman, P. Wilson, S. & Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 9(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790203>
- Julia, D. (2001). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, pp. 9-43.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Organización Internacional del Trabajo. UNESCO-OIT (2008). *Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997)*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495s.pdf>

- Shulman, L. (1989). Paradigmas y Programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock. *La investigación en la enseñanza. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

El desafío de la profesionalización. Una mirada desde la Educación Física

María Laura González de Álvarez

Es frecuente escuchar en la sociedad y también dentro del colectivo docente las expresiones *trabajo docente*, *actividad docente*, *oficio docente*; pero es bastante poco común asignar a nuestra tarea la expresión *profesión docente*. Esta no es solamente una cuestión de términos sino que tales definiciones sobre nuestro quehacer hacen al imaginario colectivo y al rol que la misma sociedad otorga a los docentes.

La experiencia centrada en la formación y en las prácticas nos permite poner en la mira la realidad de la implementación de la Educación Física; asomarnos a la ventana de los escenarios, las escenografías y los actores desde la observación de los practicantes en formación, los profesores noveles y los que ya han transitado tiempos importantes en la docencia. Y es desde la óptica de las prácticas docentes cotidianas en la mirada de los mismos profesores y de otros profesionales desde la que analizaremos el desafío de la profesionalización.

La UNESCO (1998, 2004), a partir de sus documentos para la Educación Superior, y también diferentes autores de relevancia internacional plantean la importancia de debatir sobre la significación y los alcances que se le adjudican a los términos *profesión* y *profesionalización*, conceptos que aluden tanto a los trayectos de formación inicial como a los de la vida profesional.

Dadas las características particulares de la docencia como actividad social y las diferencias sustanciales de los distintos contextos en los que ella se desarrolla, es difícil definir con precisión y taxativamente cuáles son los límites entre ellos.

En el *Diccionario de Ciencias de la Educación* (Sánchez Cerezo, 1983) encontramos que el término profesión se define como “ocupación que conlleva normalmente una preparación relativamente larga y especializada en la educación superior y que se rige por su propio código ético”. Reúne las siguientes características: formación específica, dirigida y sancionada en su validez; acatamiento de determinadas reglas; aceptación y seguimiento de un determinado código ético; cumplimiento de un servicio social; constituir por lo general la base económica del individuo, aunque el prestigio, el éxito y la autoridad profesional no están necesariamente unidos al total de los ingresos obtenidos por el ejercicio de la profesión.

Becker (1970) y Turner (1990) sostienen en sus estudios sociológicos sobre diferentes comunidades que el concepto de profesión es una noción popular, que le corresponde a un segmento de la sociedad y que se debe estudiar observando la utilización que de ella se hace y la función que desempeña en las actividades de dicha sociedad. De ello se desprende que el término profesión tiene carácter ideológico y significados diversos, acordes al contexto en el que se aplique. Por lo tanto, argumenta Popkewitz (1990), “no supone una definición fija de una idea universal”.

Ferreres & Imbernón (1999) consideran a la profesionalidad como “las características comunes a todos los miembros de una ocupación profesional”, aquellas a las que podríamos denominar también identidad profesional.

Dichos autores se ubican en la misma línea de Hoyle (1980, citado en Contreras, 2001: 37), quien caracteriza a la profesionalidad como “las actitudes hacia la práctica profesional entre los miembros de una ocupación y el grado de conocimiento y destrezas que aportan”, y de Contreras (2001), quien afirma que “profesionalidad se refiere a las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo”.

Heinz-Elmar Tenorth (1988), desde un enfoque de defensa de los límites de la profesión, argumentan que la profesionalización “es el conjunto de procesos históricamente analizables mediante los cuales un grupo de profesionales logra demostrar la competencia en una actividad de relevancia social y es capaz de transmitir a otros tal competencia e imponer su modelo frente a otros profesionales y profesiones”.

Retomando los dichos de Ferreres & Imbernón (1999) se la entiende, entonces, como el

proceso de socialización profesional constante tanto en la preparación inicial para una ocupación definida, como en un proceso continuo de búsqueda y perfeccionamiento personal y laboral en el que intervienen diversos elementos comunes de ocupación laboral y que se vincula a una determinada práctica profesional.

Adhiriéndonos a esta postura, entenderemos como profesionalización al proceso que atraviesa un docente de Educación Física desde la formación inicial hasta el desarrollo de la vida profesional; es decir, como el “proceso y acción de formarse como profesionales a lo largo de la vida laboral; actividades de desarrollo profesional que componen diversos aspectos de una profesión; sinónimo de profesionalismo” (Ferrerres & Imbernón, 1999).

En estos tiempos de reformas educativas, y aunque todavía no puede decirse que sus alcances constituyan un tema cerrado, las precisiones sobre la profesionalización docente aparecen como necesarias para el abordaje de cualquier cambio.

Con referencia especial a la Educación Física y por la amplitud del campo profesional podría decirse que aún es necesario un debate entre los mismos profesores de la especialidad, muchos de los cuales consideran circunscripto su rol docente al marco exclusivo de la escuela y a una formación lineal dirigida hacia ella, mientras que otros se desprenden de aquella para abordar otros espacios sociales. Esto motiva un conflicto de identidad que, desde luego, se proyecta a las discusiones sobre la misma formación profesional.

No obstante, queda claro que el profesor de Educación Física es un profesional docente en todos los ámbitos en los que ejerza su profesión, y por ello deberá formarse como un conocedor disciplinar en un amplio sentido y como un mediador en los procesos de aprendizaje en cualquiera de los grupos con los que tenga vinculación.

La profesión docente conlleva características peculiares que requieren de un análisis diferente al de las demás profesiones socialmente reconocidas. De hecho, debería considerarse como una actividad laboral de carácter educativo, al servicio de la comunidad y en relación estrecha con ella —ya que comparte con dicha comunidad un capital de valores sociales y, por lo tanto, está cargada de contenido ético e ideológico—, y que requiere del desarrollo de competencias específicas referidas a las acciones de enseñar. Profesión

compleja a la vez, ya que la particularidad de los contextos y grupos sobre la que se ejerce hace necesaria la presencia de un profesional ágil y capaz de adecuar su saber y su intervención a situaciones únicas.

Desde la década del 70 profundizamos los debates disciplinares sobre la revalorización y la inclusión de la Educación Física como disciplina escolar (origen de sus orígenes), planteando la importancia de las prácticas corporales como derecho y necesidad, el valor de fortalecer y renovar los contenidos y su adecuación a diferentes contextos, el reconocimiento profesional del profesor o su entidad como trabajador de lo corporal. No obstante algunos planteos desde distintos posicionamientos, aún no hemos logrado muchas de nuestras aspiraciones puesto que el cambio no ocurre porque hablemos de la necesidad de cambiar, sino porque *debemos ir a los hechos*. E ir a los hechos requiere imaginación, producción y coraje. Han pasado tantos años y muchos de nosotros aún seguimos desafiando, contrastando y, al mismo tiempo, intentando promover transformaciones.

Si bien podríamos enunciar muchas cuestiones, hemos elegido aquellas que parecen relevantes y sobre las que los profesores de práctica docente tenemos más información por transitar las instituciones formadoras, recorrer los patios y otros espacios de inserción profesional, intercambiar con colegas y, particularmente, por investigar las prácticas profesionales. Desde estas experiencias surgen algunas preocupaciones.

Ser profesional requiere identidad

Desde un punto de vista psicológico, podemos definir la identidad como un cierto sentido del *yo* que proporciona una unidad a la personalidad en el transcurso del tiempo. En el caso de la docencia hay que destacar el carácter construido y complejo de la identidad. Las “pertenencias” (Maalouf, 2005) —es decir, los sentimientos de pertenecer a diferentes colectivos— forman parte de la identidad. Las experiencias vividas van complejizando y enriqueciendo esas pertenencias. “Lo que caracteriza la identidad de cada cual es su complejidad, única, irremplazable, imposible de confundirse con ninguna otra” (Maalouf, 2005).

En nuestro caso, el planteo de identidad profesional puede constituirse conjuntamente con la noción de rol, definición que no solo asegura *quién se es*, sino también *qué posición ocupamos* y *qué se espera de nosotros*.

Identidad profesional es mucho más que detentar una credencial, un título universitario, un carnet del colegio profesional. Implica tanto reconocernos y valorarnos como ser respetados y valorados como profesores de Educación Física, con todos los derechos y responsabilidades que esto implica.

Mucho hemos hablado de la identidad disciplinar, de los conflictos internos, de las crisis, de historias de marchas y contramarchas... pero entiendo que hay saberes que nos identifican: los saberes de lo corporal, de la gimnasia, el juego, los deportes, las actividades en la naturaleza.

¿Podríamos pensarnos sin ellos? ¿Podríamos pensar las escuelas, las universidades y otros tantos contextos sociales sin estos saberes y estas prácticas? ¿Podríamos pensar que otras profesiones aborden su enseñanza?

Permítanme entonces reforzar en mi intervención que los profesores de Educación Física nos representamos profesionalmente desde la pertenencia a estas prácticas, desde la comunicación, enseñanza y promoción de estas prácticas que otros profesionales NO abordan, que otras profesiones NO conocen en profundidad, que otros docentes NO enseñan y que debemos asumir, nuevamente con Maaluf (2005), con todos los derechos y responsabilidades que esto implica.

Y entre estas responsabilidades está su replanteo, su reflexión histórica y su refrescamiento a la luz de las nuevas miradas didácticas.

Ser profesional requiere compromiso ético y moral

La complejidad de los contextos socioculturales actuales —explica crudamente María de los Ángeles Sagastizabal (2006)— ha dejado perpleja la mirada de los profesores, en nuestro caso de Educación Física, para quienes la teoría del currículo y del aprendizaje y las innovaciones didácticas constituyen, actualmente, marcos teóricos estrechos para comprender qué es la escuela, qué ocurre en ella, qué sucede en la sociedad y qué podemos hacer para transformarlas.

Sentimiento de inconmensurabilidad y más bien de desborde que agobia a los docentes en la práctica educativa actual, como así también asumir las múltiples demandas que sufre la escuela para afrontar y encontrar solución a problemas que se manifiestan en ese ámbito, pero que vive la sociedad toda. Demandas y problemáticas que surgen de realidades diversas y abarcan desde el replanteo de la función de la escuela en el siglo XXI —y por ende nues-

tras prácticas en ella— hasta las manifestaciones cotidianas de los problemas de la posmodernidad: la violencia, la crisis de autoridad, la presencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, el individualismo, la diversidad cultural, entre otros muchos (Sagastizabal, 2006).

Para el docente, trabajar con la diversidad constituye un obstáculo que lo coloca en una situación problemática, y que vivencia como una característica negativa dentro de su realidad aula-patio. Para los formados en y para la homogeneidad, la diversidad cultural y corporal es un obstáculo que requiere cuestionar y reflexionar sobre las propias matrices de aprendizaje.

Si bien se entiende que (en principio) formamos un profesor para enseñar en la escuela y es la escuela el primer espacio de búsqueda profesional, la investigación sobre las prácticas escolares revela (en muchos casos) demasiadas incongruencias: la poca consistencia de las clases, la falta de sistematicidad, la persistencia en prácticas superadas, la competitividad y las exigencias de eficiencia en modelo único, la discriminación sin aceptar y respetar las diferencias de diversa índole. Y en estos aspectos se refleja el compromiso ético y moral de los profesores.

Desde el punto de vista educativo, la Educación Física ocupa (o debería ocupar) un lugar de relevancia, ya que hace presente en la escuela lo corporal y el comportamiento lúdico motriz. Estamos convencidos (aunque no sé si todos) de que es un saber más en paridad con los otros aprendizajes escolares, integrándose y proyectándose los unos con los otros.

Y de asumir esta postura, hacerla válida y presente, garantizándola en los patios, debemos ocuparnos los profesores. Esto constituye otro compromiso ético profesional.

La presencia en la escuela de profesionales especializados, interesados en la educación de los niños y jóvenes y en la búsqueda de nuevas propuestas para las nuevas demandas sociales, debe estar acompañada por dos requisitos clave: la revisión y reconversión de los espacios escolares y la disponibilidad de recursos materiales específicos que aseguren la calidad de las prácticas escolares.

El asesoramiento, la justificación, el reclamo son tareas nuestras, de los profesores. Esto también implica un compromiso ético, toda vez que asumamos la profesión desde un posicionamiento de fuerte peso ideológico que acompaña el prestigio, el éxito y la autoridad profesional, cualidades a las que justamente se refiere Imberón (Ferrerres & Imberón, 1999).

Ser profesional requiere el desarrollo de competencias específicas particularmente referidas al arte de enseñar

Como resultado de un posicionamiento positivista característico de los siglos XIX y XX, la formación en el campo de la Educación Física se ha planteado en general desde un enfoque tradicional basado en la adquisición de disciplinas básicas y en la determinación y logros de rasgos comunes entre los profesores, lo que supone una permanencia muchas veces inmutable de sus saberes a lo largo del tiempo. La formación de los profesores de Educación Física se ha caracterizado por ser determinista y burocrática; el conocimiento profesional monolítico, y estricta la práctica profesional. ¿Qué surge entonces? Un docente trasmisor de un conocimiento acabado y una disociación permanente de la práctica con respecto a la teoría. La convicción del saber acabado, de las certezas conquistadas, es un gran riesgo para el camino de la profesionalización.

Clemencia Baraldi (1993) afirma que

El conocimiento puede abrocharse, anexarse, resultar de la memorización o del condicionamiento; pero el saber, el poder operar con y desde él, solo es posible partiendo del sujeto que, en tanto lo persigue, lo instituye y se instituye como sujeto que busca. Justamente esto deseamos, un profesional de la Educación Física como sujeto en búsqueda permanente.

La formación disciplinar, temporalmente escindida de la formación pedagógica, pareciera haber dejado marcas insoslayables en muchos profesores en ejercicio. En este punto es necesario promover un aprendizaje profesional *no adaptativo*, evitar la aplicación rutinaria de recetas y el *entrenamiento conservador*; fortalecer la conquista de capacidades profesionales y de conocimiento, la transformación de métodos y modos de trabajar.

Y los profesionales expertos, aquellos en ejercicio, son espejo en el que se miran nuestros jóvenes aprendices. Así, el desarrollo profesional no los deja de lado sino que, por el contrario, los convoca, y nuestra profesión los invita exigentemente a una reflexión atenta que facilite a lo largo de la vida profesional la reconversión oportuna de sus propias prácticas.

Estamos en la búsqueda de una formación más flexible y amplia, más permeable a los cambios, revalorizando los conflictos y la variabilidad en

las prácticas profesionales y, por lo tanto, en permanente dinamismo. La expectativa es un compromiso con la reflexión acerca de las propias prácticas, autonomía y responsabilización en las decisiones tanto sobre el planeamiento de las acciones como respecto de las intervenciones específicas sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

En acuerdo con lo que expresa Maristella Svampa (2003), expulsados de antiguas estructuras que definían la orientación de sus conductas y las dotaban de certezas, los profesores se ven ahora obligados a intervenir en un “contexto de imprevisibilidad, donde los márgenes de contingencia e incertidumbre se han ampliado” y en los que el arte de enseñar está puesto a prueba cotidianamente, en paridad con la capacidad de reconocer, comprender y aceptar las diferencias culturales para recién desde allí emprender la comunicación de los saberes y las prácticas corporales.

Ser profesional es asumirse como sujeto político

Partimos de entender lo político como el aspecto de la vida cotidiana especialmente referido a la acción transformadora del sujeto sobre el mundo y del mundo sobre el sujeto.

Debemos reconocer a la Educación Física como práctica democratizadora y ligada a la transformación social, es decir, asumir el rol de agentes que mediante la enseñanza-aprendizaje corporal difundimos la participación de los aprendices en el campo político y el efectivo ejercicio de la ciudadanía.

Desde este punto de vista entendemos a la práctica de la Educación Física no solo como el aprendizaje instrumental sino desde su aporte fundamental al desarrollo de valores, actitudes, esquemas de comportamiento que dejan huellas duraderas en las trayectorias de estudiantes y aprendices. Y no es la Educación Física como disciplina o sus contenidos los que lo logran. Somos los profesionales que la ejercemos y la implementamos los encargados de darle vida y transmitirla.

El profesional docente como actor político promueve autonomía y todas aquellas capacidades que hacen a los sujetos dueños de sus propios destinos; sujetos con derechos y deberes, activos participantes de procesos sociales y que se proyectan en calidad de ciudadanos capaces de promover y sostener la participación y el compromiso social.

Así tomamos las ideas de Paulo Freire (1994) al considerar a la educa-

ción como praxis, como reflexión sobre el mundo para transformar la realidad en el marco de su autonomía y libertad.

Reconocer al profesional de la Educación Física como agente de socialización política implica un desafío y un compromiso; al mismo tiempo, un aspecto de nuestra identidad que (en muchos casos) pareciera haberse olvidado.

Finalmente, parece oportuno preguntar y preguntarse: ¿Cuáles de estos aspectos sintetizados precedentemente pueden quedar fuera de las prácticas de un profesional docente de Educación Física?

El desafío de la profesionalización es, para nosotros los profesores de Educación Física, toda vez que: asumamos la profesión docente como transformadora y por lo tanto con el requisito ineludible de transformarnos nosotros mismos en la medida de los tiempos; reconozcamos a la profesión docente en Educación Física como dinámica, innovadora y en permanente ajuste respecto de los requerimientos de los grupos en los que se implementa, formando a los aprendices de profesores de la mano de profesionales docentes en búsqueda de constante superación, abiertos y democráticos.

Bibliografía

- Baraldi, C. (1993). *Aprender: la aventura de soportar el equívoco*. Rosario: Editorial HOMO Sapiens.
- Becker, H. (1970). *Sociological Work: Method and Substance*. Chicago: Editorial Aldine.
- Contreras Domingo, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Editorial Morata.
- Ferreres, V. S. & Imberón, F. (1999). *Formación y actualización de la función pedagógica*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Maaluf, A. (2005). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Popkewitz, T. S. (1990). *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Universidad de Valencia.
- Sagastizabal, M. de los Á. (coord.) (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Sánchez Cerezo, S. (Director) (1983). *Diccionario de Ciencias de la*

- Educación*. Madrid: Diagonal Santillana.
- Svampa, M. (2003). *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Tenorth, H. E. (1988). Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación* 285. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Turner, V. (1990). *La selva de los símbolos*. Madrid: Siglo XXI.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2004). *Educación Superior en una sociedad mundializada*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Relaciones entre el proceso de profesionalización y la formación docente inicial en Educación Física

Raúl Horacio Gómez

Voy a focalizar mi participación en las relaciones entre el proceso de profesionalización y la formación docente inicial en Educación Física, en el contexto de mi trabajo doctoral realizado desde hace cinco años, financiado primero por el Instituto Nacional de Formación Docente (Gómez, et. al., 2008) y actualmente radicado en la Universidad de Extremadura. Dejaré de lado voluntariamente la discusión (importantísima) acerca de la condición “profesional”¹ o “proletaria” del trabajo docente, para centrarme en otro de los sentidos abiertos por la palabra profesionalización, propuesto en la invitación, referido a las condiciones de cualificación bajo las cuales el trabajo docente puede adquirir unos rasgos de identidad específicos que permitan ligarlo inequívocamente a un campo disciplinar-laboral, a un sector de la cultura en una etapa histórica, dando por hecho la existencia de un *ethos* que regula el funcionamiento de tal campo, y que procura la formación de sujetos inmersos en la dialéctica de las relaciones de poder circulantes, minimizando al punto posible para el campo, la circulación de relaciones hegemónicas y de dominación, y, por tanto, autoasignándose el campo un papel en la generación de condiciones de emancipación y un puesto de lucha en la resistencia a las exigencias pragmáticas del mercado laboral.

En otras palabras, el análisis irá dirigido a explorar algunas de las condiciones bajo las cuales es posible la constitución de las formas de subjetividad

¹ En el sentido de la creación de una elite ocupacional regulada por algún comité o asociación o colegio de expertos.

necesarias para la conformación de una cierta aptitud para la enseñanza que permita articular los saberes necesarios a la trasmisión de la cultura corporal y motriz, con la reflexión crítica inherente a una ética del desarrollo humano.²

Específicamente, el estudio que vengo desarrollando está dirigido a comprender los procesos mediante los cuales los profesores de Educación Física en formación adquieren el conocimiento de la materia que enseñan. La primera parte, concluida, analiza la vida cotidiana en un instituto de formación docente no universitario, incluyendo un largo período de observación etnográfica, de cerca de un año de duración, seguido por otro período de levantamiento e interpretación de datos cuantitativos referidos al estado de los dispositivos que el estudio define: la gestión curricular y la gestión pedagógica.

La segunda parte del estudio se refiere específicamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje del conocimiento disciplinar en el que profesores y alumnos se involucran, y de allí proceden los materiales que utilizaré como aporte a la mesa.

La idea básica que discutiré es la siguiente: la profesionalidad del acto de enseñar un fragmento de cultura no radica únicamente en el conocimiento de ese fragmento (por ejemplo: el conocimiento del deporte, sus técnicas, sus tácticas, etc.) dado que tal conocimiento es una construcción social cuya producción y origen hay que buscar por fuera de las instituciones legitimadas para la enseñanza (sean instituciones dedicadas a la investigación, por tanto productoras de saberes eruditos, o sean instituciones donde se realizan otras prácticas sociales, productoras de saberes expertos o personales) y por tanto la trasmisión intencional de tal saber no constituiría un campo profesional docente. Esto es: el saber que se enseña en Educación Física no se produce en las instituciones educativas, por lo que, en principio, constituye un tipo de saber descontextualizado de las condiciones de su enseñanza. Si un estudio sigue el hilo de las relaciones de un saber con las condiciones contextuales en las que este se produce, encuentra que todo saber está intrínsecamente relacionado con las praxis humanas que crean las condiciones de visibilidad y decibilidad de dicho saber, y, por tanto, que el saber tiene un componente

² Según Foucault, no puede existir una sociedad sin relaciones de poder, y de lo que se trata es de que los miembros de cada sociedad se doten de las normas de derecho, de una moral, de un *ethos* y de aquellas formas de subjetividad que permitan participar en las relaciones sociales con un grado mínimo de dominación.

político contextual, más que inseparable, intrínseco al objeto de estudio mismo. Así, si tal campo profesional docente tiene una posibilidad de legitimarse, es en la búsqueda de un estatus propio que parta de la justificación de la existencia de un saber específico de ese dominio o materia. Entonces, no es el saber que emerge de las instituciones de investigación, de las instituciones deportivas ligadas al rendimiento o desarrollo deportivo, o de las instituciones terapéuticas vinculadas con el restablecimiento físico, de los estudios de danzas, etc., el que constituye a la educación física como práctica social. La hipótesis de esta presentación afirma que la identidad disciplinar del saber docente no reside únicamente en el conocimiento de la materia a transmitir sino, y sobre todo, en el conocimiento de la enseñanza de dicho saber, proceso que Chevallard (1997) denominó trasposición didáctica.

Aproximación a la cuestión del saber profesional en la enseñanza de la Educación Física

Comentaré aquí, por razones de espacio y por la relación que tiene con el tema de la mesa, uno de los programas de investigación³ que puede ayudar a esta discusión: es el denominado “Desarrollo del conocimiento en la enseñanza”, auspiciado por la Universidad de Stanford y dirigido por Lee S. Schulman.

Desde 1986, dicho autor entiende que el elemento definitorio de la profesionalización docente es la existencia de un conocimiento básico (*basic knowledge*) que caracterizaría el ejercicio de la profesión docente, y que lo distinguiría del ejercicio de otros profesionales que, sin ser enseñantes, sin embargo tienen saberes disciplinares compartidos (Schulman, 1989), como ocurre en diferentes dominios: la física, la química, la sociología, la gimnasia, los deportes, etc. (un licenciado en Química, experto en su materia, pero incompetente en su enseñanza). Schulman afirma que si el elemento definitorio de la profesionalidad docente es la competencia para enseñar la materia que dicen enseñar, convendría redirigir la investigación didáctica a este aspecto.

Sus estudios proponen un modelo de “razonamiento y acción pedagógica”. Este modelo provee un conjunto de normas y procesos con los que analizar la enseñanza de los profesores en sus dos componentes, procesual y sustantivo.

³ El otro es la tradición “*didactique*”, originada en la obra de Chevallard.

El componente procesual estudia el *cómo* de la enseñanza, analizando las fases o ciclos en el razonamiento que utilizan los profesores y el tipo de acción didáctica de los enseñantes.

El componente lógico o sustantivo es un modelo de análisis para comprender el *qué* del conocimiento profesional docente. Está compuesto por siete categorías de conocimiento requeridas para la enseñanza: el conocimiento de la materia (el saber-objeto de la enseñanza) (CM); el conocimiento pedagógico general; el conocimiento curricular (las relaciones del CM con los dispositivos curriculares, o, dicho de otro modo, la forma en que el CM se expresa en los dispositivos curriculares); el conocimiento de los alumnos (a diferencia del conocimiento del alumno provisto por la psicología evolutiva, se refiere particularmente al conocimiento de los problemas que los alumnos encuentran en relación con el CM); el conocimiento de los contextos educativos (específicamente, las relaciones entre la estructura del CM y la cultura local institucional y de los sujetos); el conocimiento de fines y valores educativos, que operan en el currículum, proyectando una visión de los sujetos, de la comunidad educativa, de la sociedad y su destino; el conocimiento didáctico del contenido (en adelante CDC). Este último (*pedagogical content knowledge*)⁴ es “una especie de amalgama de contenido (CM) y didáctica”. El CDC es el conjunto o repertorio de “construcciones pedagógicas, resultado de la sabiduría de la práctica docente, normalmente con una estructura narrativa, referidas a tópicos específicos. De este modo no sería ni una subcategoría del conocimiento de la materia (conocimiento de la materia para la enseñanza) ni una forma genérica de conocimiento, sino una colección de construcciones didácticas” (Bolívar, 2005), específicas para cada tópico.

Dado que el modelo pretende describir cómo los profesores comprenden la materia y la transforman didácticamente en algo enseñable, es necesario entender en este proceso cómo ocurre el paso del conocimiento de la materia (CM) al conocimiento didáctico de la materia (CDC). Si bien es indispensable un CM, este no genera por sí mismo ideas de cómo presentar un contenido particular a alumnos específicos, por lo que se requiere un CDC, propio del buen hacer docente, y es este conocimiento particular lo que constituye el núcleo de la profesionalidad docente.

⁴ Traducido, por sugerencia de Marcelo (1993), como conocimiento didáctico del contenido.

El trabajo de Schulman ha evolucionado en varias direcciones, de su propia mano y por otros investigadores. En ese sentido Pamela Grossman (Grossman, Wilson & Shulman, 1990/2005), miembro del equipo de Stanford, reagrupó los aspectos del conocimiento básico (*basic knowlegde*) en cuatro áreas generales: el conocimiento pedagógico general, el conocimiento del contenido (CM), el conocimiento pedagógico del contenido (CDC) y el conocimiento del contexto. Si bien esta reagrupación es probablemente menos heurística que la propuesta por Schulman, el trabajo de Grossman permitió sobre todo profundizar en la comprensión de las relaciones entre CM y CDC, y particularmente estudiar con mayor detalle cómo los profesores aprenden el CM. En tal sentido, Grossman, siguiendo el trabajo de Schwab (1961), distinguió cuatro aspectos en el estudio de un saber enseñable (CM) que resultan esenciales para comprender la formación docente y sus perspectivas de profesionalización.

El conocimiento de la materia propiamente dicho, es decir el dominio particular del saber que está puesto en juego, sea en sus aspectos conceptuales o procedimentales. Para el caso de la Educación Física, los juegos motores, los gestos propios de cada ejercicio, el modo de obtener tantos en un juego o deporte, la coreografía de una danza popular, el conocimiento de las capacidades motrices y sus formas de desarrollo, etc. Son los aspectos intrínsecos del saber en cuestión y, por decirlo en otras palabras, nos describen el saber-objeto en términos de sus partes, la relación entre sus partes, su forma, sus cualidades; es decir, el saber como ente en sí.

El conocimiento sustantivo de la materia: Grossman alude aquí a los paradigmas y criterios de relevancia que guían y determinan los procesos de indagación en una disciplina, formulando unas preguntas y silenciando otras, y fijando, por decirlo de ese modo, los límites de la decibilidad en la disciplina. Por ejemplo, en Educación Física puede seguirse cómo la tematización ha estado relacionada con las transformaciones en las representaciones del cuerpo, desde la comparación del mismo con la máquina de vapor a la comparación con la máquina cibernética.

El conocimiento sintáctico de la materia se refiere, por un lado, a los métodos y tendencias de investigación que la materia pone en juego para poder hacer progresar ese campo del saber. En el caso de la Educación Física, comprendería tanto a las modalidades de aprendizaje motor, las formas de

organizar la práctica o el entrenamiento que mejores resultados produce, los procesos discursivos y de negociación que permiten encontrar soluciones tácticas en los juegos, como los procedimientos investigativos que posibilitan a los alumnos aprender conceptos y relaciones entre conceptos de la materia. Por otro lado, incluye los argumentos de justificación por los cuales ese saber puede legitimarse social, política, cultural y —sobre todo— epistemológicamente. En Educación Física, por ejemplo, la comprensión del papel del juego motor y del ejercicio en el desarrollo personal, o el papel del deporte en la cultura humana.

El conocimiento de metas y valores referidos a la materia. Este aspecto pone en relación los elementos anteriores con la función social expresada en el currículum acerca de ese campo de saber, y explicita las relaciones del campo con los objetivos educativos generales.

Nosotros hemos problematizado esta cuestión orientándonos a estudiar el saber enseñable según sus niveles de complejidad semiótica, en la perspectiva de Samaja (2000) que aún y por mucho tiempo nos ilumina. El epistemólogo argentino, en la línea de Peirce y de Greinmas, puntualiza la existencia de relaciones semióticas de órdenes de complejidad en las relaciones entre los objetos simbólicos de una cultura.

De este modo, un saber cualquiera, en tanto objeto de cultura, está inmerso en dichas relaciones semióticas y se ofrece al análisis en instancias de primeridad, segundidad y terceridad.

Las relaciones de primeridad definen las propiedades inmediatas del objeto como cosa, normalmente en términos de relaciones físicas en el espacio y en el tiempo. Así, el pase de pecho en baloncesto, por ejemplo, puede definirse en términos de los elementos biomecánicas, energéticos, témporo-espaciales, dinamogénicos que lo configuran. De esta manera surgen las características técnicas que permiten distinguir al pase de pecho del pase de hombro, las posiciones diferentes de los segmentos corporales, la fisiología de cada uno de ellos, etc.

La segundidad se refiere a la trama relacional en la que el saber ha sido construido y que le da un sentido contextual y situacional. De este modo, la segundidad del pase estará definida por las relaciones de cooperación, oposición, sentido estratégico, etc. El análisis de la segundidad permite la comprensión de por qué es preferible un pase de pecho a un pase de hombro, o por qué no haría falta un pase en tal momento, sino más bien el *dribbling*.

En ese sentido, cabe considerar que a la hora de aprender tal pase de pecho, será necesario que el aprendiz reconozca en qué situación conviene usarlo, además del modo en que tiene que poner las manos. Un objeto complejo, ya vemos, es a la vez estructura y significado.

Sin embargo, esta segundidad solo es inteligible en el marco de su génesis. Es decir, cómo llegó a constituirse una práctica motriz (en este caso, los juegos deportivos, el deporte) que incluye unas situaciones tales, que demandan unos determinados gestos técnicos.

El estudio del marco normativo de los juegos deportivos, los deportes y el significado simbólico que estos tienen en la etapa histórica que se considera y su génesis —es decir, el estudio del papel que ocupa el saber en el marco de una práctica— nos muestra cómo ese saber ha llegado a ser y vuelve inteligibles las regulaciones que se establecen entre los tres niveles, regulaciones que en su dialéctica posibilitan la aprehensión más profunda, más humana, acerca del saber.

Por lo cual aprender un saber implica una reflexión ya no únicamente sobre sus aspectos inmediatos (primeridad) y sobre su sentido estructural-relacional (segundidad) sino también sobre su sentido humano, incomprendible sin apelar al estudio de la génesis. Esto constituye un tercer nivel de complejidad semiótica, la terceridad.

Esta perspectiva en el tratamiento de los saberes que la educación física trasmite nos lleva a la siguiente cuestión: mientras que el tratamiento de la primeridad y la segundidad del saber nos sitúa sobre todo en el terreno de la didáctica entendida como *techné*, procurando entender el proceso de transmisión desde la estructura del saber a transmitir, en el enfoque desde la terceridad es inevitable situarse en el terreno de la pedagogía, al enfatizar las relaciones del saber a transmitir con fines, valores, ideología, política.

En ese sentido, hay un peligro en el supuesto de pensar que la profesionalización docente pasaría por extremar los cuidados en la formación de los docentes ligada a su capacidad técnico-instrumental, escindiéndola de los aspectos pedagógicos, cuestión sobre la que volveré más adelante.

La profesionalización, trasposición y el statu quo del CM

Se han reconocido diferencias, que vienen a cuento en esta mesa, entre las demás áreas de conocimiento escolar y la Educación Física en relación

al tipo de conocimiento que trasmite. Con el espacio que disponemos, cabe comentar que mientras las primeras están centradas alrededor de un tipo de conocimiento conceptual generalmente originado en saberes eruditos procedentes de la investigación científica o filosófica, cuyo dominio también exige procedimientos cognitivos de comprensión y razonamiento, la Educación Física tiene como eje la adquisición de un tipo de procedimientos que hacen a una competencia actuacional que se materializa en el uso inteligente y emocional del propio cuerpo, competencia que en otro lugar hemos llamado disponibilidad corporal (Gómez, 2002). Esta disponibilidad corporal exige la apropiación progresiva de tres tipos de saberes: eruditos, expertos y personales.

Los saberes eruditos están originados en la investigación científica (los conceptos de resistencia aeróbica, motricidad, aptitud física, etc.). Los saberes expertos resultan de la reflexión, de la práctica, o bien de una combinación de ambas, de una comunidad específica de sujetos experimentados en una práctica social-motriz (las técnicas y las tácticas deportivas, por ejemplo), originadas en las llamadas prácticas sociales de referencia.

Los saberes personales son producto de la actividad práctico-reflexiva y emocional de los alumnos en las prácticas motrices, y son constitutivos del conocimiento y cuidado de sí mismo.⁵ Constituyen los procesos ligados a la sensibilidad y al registro de sí mismo, a los que denominamos “saberes personales”, o —como gustamos expresar con Gloria Rovira— son una especie de contenidos “subjetivables más que objetivables” (Rovira & Gómez, 2012).

La articulación entre estos tipos de saberes implica lo que Arnold ha denominado competencias en la ejecución, es decir, una ejecución racional de destrezas físicas con cierta competencia actuacional, que, como afirma Marcos Taborda (Taborda & Villa, 2003) no debe remitirse a una clase de competencia reducida a su dimensión motriz, sino, y sobre todo, anclada en la sensibilidad (los saberes personales a los que me refería antes).

Sin embargo, conviene precisar dos cuestiones que tensionan el concepto de

⁵ Tipo de saber ya conocido por los griegos, ligado al concepto de *epimeleias heautou*, (recuperado por Foucault) o cuidado de sí mismo, proceso que, a través de la práctica, conducía a la *eudaemonía* o vida buena (Samame, 2010) y al *euprattein* (obrar bien). Este no se da por naturaleza ni espontáneamente, sino que cuando se presenta en alguien, es a partir de una *epimeleias* (cuidado, ejercicio, actividad práctica).

competencia actuacional en relación con el saber corporal-motriz que se enseña.

Por un lado, esta competencia actuacional debe objetivarse en la actuación en prácticas motrices relacionadas con los procesos de socialización del endogrupo cultural: es decir, no ha de ocurrir en una especie de vacío cultural que define unos comportamientos genéricos en los cuales se disuelve el saber que se trasmite, concepción hacia la que parecen deslizarse algunos productos curriculares.⁶

Por otro, si la competencia actuacional debe estar necesariamente relacionada con las producciones motrices de una cultura, y estas están explicitadas, la cuestión obliga a pensar en la estabilidad del *statu quo* de los saberes disciplinares que esa cultura privilegia, y su situación hegemónica o contrahegemónica. Es decir, a la hora de repensar la profesionalización, parece indispensable repensar la estabilidad y el *statu quo* de los contenidos a aprender para profesionalizar el arte de enseñar. La experiencia de las reformas curriculares de las últimas dos décadas en Hispanoamérica muestra que la discusión curricular está tensionada por dos polos, en relación a la estabilidad/flexibilidad de los saberes a transmitir en Educación Física.

Uno de los polos es la tendencia de las instituciones y sus actores a perpetuarse mediante la autolegitimación, originando prácticas que terminan desanclándose de los fines para los que las instituciones fueron creadas (por ejemplo, se siguen enseñando en la formación docente prácticas deportivas que no se emplean luego en ninguna escuela).

El otro polo es la tendencia de las sociedades posmodernas (visible en la discusión curricular) a erosionar rápidamente las prácticas motrices, superponer y confundir sus contornos, cambiar sus sentidos, producir nuevas prácticas en la medida que puedan agilizar la dinámica del mercado, siempre en el borde del desanclaje de las prácticas “nuevas” del contexto cultural y sus procesos de identificación y socialización de los jóvenes.

Esta dinámica relativiza la jerarquía existente en la formación docente

⁶ Que al centrarse en el dominio de competencias actuacionales, sin explicitar las configuraciones culturales de referencia, descontextualizan los aprendizajes de los procesos de identificación que los alumnos y alumnas necesitan atravesar como miembros de una comunidad, reificando el papel del cuerpo, volviéndolo ahistórico, e idealizando la actuación motriz como una competencia universal, independiente de las producciones motrices situadas que caracterizan a tal comunidad.

en Educación Física que distingue entre prácticas con un *statu quo* intocable (generalmente los deportes con reconocimiento olímpico) de prácticas innovadoras alternativas, tales como los juegos deportivos, los juegos tradicionales, las gimnasias formativas y expresivas, los juegos de los pueblos originarios, las prácticas motrices urbanas, etc., a las que les otorga menos espacios, tiempos y, por ende, menor jerarquía. La dinámica actual muestra que el capital cultural, cuanto más rígido, más rápidamente se torna obsoleto. Parece imprescindible, en cambio, que los futuros profesores dispongan de habilidades para aprender, producir críticamente, incorporar nuevos saberes de la cultura corporal de movimiento que van surgiendo de la dinámica social, razón por la cual hay que preguntarse por cuál debe ser el balance entre prácticas motrices con *statu quo* y nuevas prácticas motrices. Cierta luz puede aprovecharse del aporte praxiológico: es cierto que en todas las prácticas pueden reconocerse, en el nivel de su lógica interna, identidades de estructura, y que posiblemente una de las claves para ese balance esté relacionada con la posibilidad de que los futuros profesores aprendan a identificar dichas estructuras, establecer analogías, discutir sus sentidos (su lógica externa) y programar situaciones de enseñanza “pedagógicas”, alterando o manteniendo los aspectos de la lógica interna que más les convengan a los intereses educativos, recordando que el elemento emancipador en las prácticas está constituido por una dialéctica entre los significados que el docente es capaz de escenificar en la clase, significados que emergen de los elementos biográficos de los alumnos, los elementos socioculturales que dan sentido a las prácticas motrices (su lógica externa) y la lógica interna de las prácticas mismas.

En ese fértil contexto dialéctico entre lógica interna y lógica externa de las situaciones motrices es posible plantear la construcción de grupalidad, sentido crítico, aprecio por la propia disponibilidad, y la conformación de un estilo de vida esperanzado, alegre y transformador, pues —como decía Arturo Jauretche— nada grande se puede hacer con la tristeza.

La formación docente en Argentina y la profesionalización: apuntes de un estudio de caso

Mi trabajo de investigación se viene desarrollando desde hace 4 años, analizando el caso de un instituto de formación docente de nivel superior no universitario, que puede tomarse como caso testigo, en la medida que

una amplia mayoría de la población de egresados en Educación Física del país corresponde a este tipo de instituciones. La evolución del trabajo viene permitiendo constatar algunos aspectos en relación con el marco referencial que pretendí aportar a esta mesa. En ese sentido, el estudio permite describir provisoriamente, a modo de cartografía, algunas de las características de la formación docente en Educación Física que ponen en juego la relación profesionalización-saber.

La formación docente en Educación Física está centrada, sobre todo, en el dominio disciplinar (CM), es decir, en el “qué” de la materia. Este aspecto ocupa el espacio central de las llamadas didácticas especiales en los actuales planes de estudio (baloncesto, vóleibol, fútbol) pese a que en algunas de las instituciones las asignaturas se denominan “baloncesto y su didáctica”, “vóleibol y su didáctica”, etc.

Los demás aspectos del conocimiento del contenido —conocimiento curricular, conocimiento contextual, conocimiento didáctico— aparecen generalmente en otras asignaturas, tales como Pedagogía o Didáctica general/especial. Es decir, por un lado, los alumnos aprenden el CM en las didácticas especiales (como los deportes, las gimnasias, etc.), y por otro aprenden ciertos procedimientos pedagógicos y didácticos en asignaturas como Pedagogía, Didáctica y Currículum, o seminarios sobre cuestiones contextuales (que son poco frecuentes). De este modo, se profundiza el establecimiento del modelo yuxtapuesto en los procesos de transmisión: por un lado se presenta un CM descontextualizado, epistémico (como afirmaría Lakatos, centrado en la historia interna del saber) y universal, y por otro unos procedimientos didácticos o una enunciación de fines y valores desmembrada de las características específicas del contenido a transmitir, profundizando la creencia en la ambigüedad Didáctica general/Didáctica especial. La presentación del contenido (CM) en condiciones traspuestas para su enseñanza (CDC) es poco frecuente y caracteriza a los profesores con más experiencia en los niveles escolares. Sin embargo, la investigación evidencia las dificultades que este modelo yuxtapuesto provoca en la formación docente, dado que los jóvenes profesores difícilmente pueden realizar tales adaptaciones, puesto que el modo de construcción inicial del saber a transmitir reproduce las condiciones contextuales de otras prácticas sociales de referencia (la investigación erudita para los saberes eruditos, la lógica del deporte de desarrollo-competencia

para los saberes expertos, la preponderancia de las imágenes visuales del cuerpo cooptadas por los medios de comunicación más que las imágenes propioceptivas y sensibles, en los saberes personales).

Sin embargo, afirmar que la enseñanza de las didácticas especiales, pieza basal en el proceso de profesionalización, está centrada en el dominio disciplinar, no es suficientemente explicativo. Aunque el mismo Schulman establece una diferencia entre el conocimiento pedagógico del contenido (CDC) y el conocimiento disciplinar (CM) dicha distinción no se justifica epistemológicamente, pues todo conocimiento de una disciplina tiene una dimensión pedagógica. Definir lo pedagógico-didáctico se asocia con una búsqueda intencional y reflexionada de la transformación intelectual del ser humano en su estructura de conciencia (Salazar, 2005).

Como consecuencia, lo pedagógico intenta “influenciar la forma en que los significados son interiorizados, reconocidos, comprendidos, aceptados, confirmados y conectados, así como también desafiados, distorsionados” (Citado en Salazar, 2005).

En ese sentido, las observaciones evidencian que toda vez que se tematiza un contenido disciplinar, se está haciendo alguna clase de Pedagogía y Didáctica, pues siempre hay alguna clase de valor y fines puestos en juego, aunque estos aparezcan como formas de currículum oculto y claramente impliquen rupturas y contradicciones con los fines explícitos de la disciplina y con las misiones de la profesión. De este modo, la enseñanza de la Educación Física en las asignaturas didácticas especiales (que constituyen el núcleo de la formación disciplinar) se presenta como centrada en el conocimiento de la materia (CM) pero trasmite en forma implícita un modo de conocimiento didáctico ligado a los paradigmas vigentes en la comunidad de referencia, asistiendo a un proceso de reproducción social relacionado con el sistema de creencias que los profesores fueron adquiriendo durante su proceso de socialización.⁷ En términos de Bernstein (1997), en toda cir-

⁷ En nuestras observaciones, parece predominar el hecho de que los profesores disponen de unos *scripts* o guiones relacionados con las situaciones en las que se trasmite el contenido, que reproducen el tipo de conocimiento disciplinar y didáctico ligado a los aspectos de la primeridad mencionada. Los alumnos futuros docentes participan de estos *scripts* situacionales y en general no median dispositivos de reflexión que los pongan en relación con los aspectos de conocimiento didáctico, conocimiento contextual, conocimiento del alumno y/o conocimiento de fines y va-

culación discursiva escolar, hay circulación de discurso pedagógico.

En cuanto al conocimiento disciplinar (CM), prevalece en forma casi absoluta la preocupación por los aspectos de primeridad del contenido. Para el análisis es necesario aclarar que nuestros contenidos disciplinares, en ese nivel de complejidad, se componen de un amalgama compleja de aspectos conceptuales y procedimentales que el alumno significa y organiza alrededor de la cuestión procedimental. En ese sentido, observamos cómo prevalece en la formación docente un tipo de enseñanza centrada en los aspectos de la primeridad semiótica de menor nivel de complejidad, tales como los aspectos biomecánicos de la acción motriz, siendo poco frecuentes las referencias a su segundidad, es decir, al marco relacional situacional de la actuación motriz (el sentido que emerge de la lógica interna de la situación), por ejemplo, el sentido práxico que tiene la acción motriz en el contexto de su realización: la comunicación motriz, la cooperación motriz, la emergencia del pensamiento táctico, la capacidad de decisión motriz, la inteligencia motriz y la creatividad en la resolución de problemas, aspectos que constituyen la segundidad del contenido. En otro trabajo actualmente en desarrollo, hemos visto cómo esa focalización se reproduce en las prácticas escolares y cómo los profesores tienen dificultades tanto para representarse adaptaciones didácticas como contextuales del contenido.

lores. Estos *scripts* son muy estables (se verifican en una gran variedad de situaciones), y están muy relacionados con los sistemas de creencias de los profesores, creencias a la vez construidas durante la biografía de los docentes, y reforzadas por la socialización del profesor en comunidades departamentales que funcionan como pequeñas corporaciones dentro de la disciplina (el básquetbol, el vóleibol, la natación, el atletismo). Si bien es difícil de objetivar en el lenguaje escrito, pueden verse rastros de este proceso en la propia gestualidad de estas microcomunidades. Los profesores de Vóleibol gesticulan, se paran, etc. de un modo distinto a los de gimnasia rítmica, por ejemplo. Le Boulch, lo había sugerido, comentando que el estereotipo motor produce una actitud gestual envarada. Estos sistemas de creencias no son consensuales ni consistentes sino más bien situacionales. Coexisten y, por lo tanto, no están sujetos a la discusión crítica que podría moverlos. Suelen afirmar la existencia de un hecho o idea, en términos más bien evaluativos: las cosas son buenas o malas. Contienen alto grado de material episódico, ligado a la experiencia personal del profesor. No tienen límites claros y se mezclan con otros sistemas de creencias, por lo que la elaboración de aspectos sintácticos del contenido se torna difícil o borrosa. Siguiendo a Calderhead, podemos pensar que estos *scripts* constituyen la sintaxis del llamado conocimiento práctico de los profesores, que se distingue del conocimiento técnico formal propiamente dicho. Hemos visto que los *scripts* constituyen un factor de resistencia muy fuerte al cambio ideológico y pedagógico, visible, por ejemplo, en las discusiones curriculares.

Los aspectos de segundidad o terceridad del contenido —es decir, las relaciones de estructura que le dan sentido situacional a ese saber, o más aun, las relaciones epistémicas de ese saber con el/los paradigmas circulantes, la medida de su articulación o ruptura— no son tematizados en la enseñanza, o bien esto se realiza en espacios curriculares separados, que aumentan la exposición del alumno a las yuxtaposiciones de la conciencia. Como ejemplo, en la enseñanza de las llamadas didácticas especiales difícilmente se tematice la cuestión de las relaciones entre la metodología de un gesto y la concepción de cuerpo que la inspira, o bien en qué concepciones de salud se sitúa la decisión de tomar un test de resistencia aeróbica. De este modo, el futuro docente no aprende a situar su práctica en marcos epistémicos más generales, por un lado, y por otro, el CM se aprende por fuera de las condiciones didácticas de su enseñanza.

El conocimiento pedagógico del contenido (pedagogical content knowledge) tiene implicaciones significativas en la comprensión del papel de los y las educadores/as en relación con los procesos de transmisión, pues define el abordaje del quehacer docente. Lo que hace pedagógico a un saber disciplinar es su uso intencional y reflexivo orientado a la transformación intelectual, emocional, motriz y moral del ser humano en su estructura de saberes (en nuestro caso, sobre todo, la conquista progresiva de la disponibilidad corporal, el uso inteligente y emocional del propio cuerpo en relación con el mundo y con los demás).

En ese sentido, parece prudente volver a señalar que este trabajo considera una inconveniencia (que en principio podría derivarse de una lectura liviana de la obra de Schulman) plantear la profesionalización de la docencia enfatizando el terreno de la didactización de la disciplina, entendido como una preocupación focalizada en los aspectos tecnológicos o artísticos de la enseñanza (característica de las pedagogías racionalistas o empiristas), por el ocultamiento de la focalización en los procesos de pedagogización que implica tal actitud. Ahora bien, sin política e ideología, sin antropología filosófica, no hay análisis pedagógico posible.

En ese marco de diferencias y continuidades genealógicas y etimológicas entre pedagogía y didáctica, entre acto reflexivo y acto educativo, entre *didaktikón* y *paideia*, la idea base de este pequeño aporte es que profesionalizar la docencia no consiste en formar funcionarios que actúen como polea de transmisión eficiente de tradiciones y prácticas.

Un profesional docente es sobre todo un pedagogo: aquel capaz de discutir, problematizar sus prácticas y las circundantes en contextos epistémicos de fines y valores. Además de los aportes citados, esta discusión se iluminará al ponerla en relación con los predicados de muchos otros: sobre todo, los de Habermas referidos al tipo de interés circulante en la epistemología interna de las ciencias aplicadas al estudio de las prácticas; los de la pedagogía crítica en América Latina originados en Freire, cuya aplicación disciplinar más o menos directa o indirecta y con distintas orientaciones y matices ha sido muy fértil entre nosotros, y los que se derivan de la noción de discurso pedagógico de Bernstein.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2).
- Chevallard, Y. (1997). *La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Gómez, R. H. (2002). *La enseñanza de la Educación física en el nivel inicial y la EGB: una didáctica de la disponibilidad corporal*. Buenos Aires: Stadium.
- Gómez, R. H. et al (2008). *La construcción del perfil profesional en estudiantes de Educación Física: el impacto de los dispositivos curriculares*. Instituto Nacional de Formación Docente. Proyecto ganador programa “Conocer para transformar”. Ministerio de Educación de la Nación.
- Grossman, P., Wilson, S. & Shulman, L. (1990/2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). Consultado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART2.pdf>
- Marcelo, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia presentada al Congreso *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago, 6-10 julio 1992. Consultado en: http://www.researchgate.net/publication/233966597_Cmo_conocen_los_profesores_la_materia_que_ensean._Algunas_contribuciones_de_la

[investigación sobre conocimiento didáctico del contenido](#)

- Rovira, G. & Gómez, R. H. (2012). *Seminario de investigación sobre las prácticas motrices: un enfoque praxiológico*. AIEF – IDHICS/UNLP.
- Salazar, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio en la formación docente. *Revista Actualidades investigativas en educación*, 5(2). Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/77/76>
- Samaja, J. (2000). *Semiótica y dialéctica. Seguida de la lógica breve de Hegel*. Buenos Aires: Episteme JVE Ediciones.
- Samame, L. (2010). La interpretación foucaultiana de las éticas antiguas a partir de la noción de *epimeleia heautou*. Un breve recorrido por las filosofías de Platón, Aristóteles y Epicuro. *A Parte Rei Revista de Filosofía*, 72. Consultado en: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/samame72.pdf>
- Schwab, J. J. (1961/1978). Education and the structure of the disciplines. En I. Westbury & N. Wilkof (eds.). *Science, curriculum, and liberal education: selected essays of Joseph L. Schwab*. University of Chicago Press, pp. 229-272.
- Schulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (ed.). *La investigación de la enseñanza I: Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Taborda, M. & Villa, M. E. (2003). Educación física, corporalidad y escuela. En V. Bracht & R. Crisorio. *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al Margen.

Docencia y profesionalización: disputas e identidades en torno al significado

Myriam Southwell

Este trabajo presentará someramente el uso de la noción de profesionalización en la historia de la educación para luego mostrar cómo, más recientemente, la profesionalización ha pasado a ser un *significante vacío* que contiene y construye contenidos muy diversos y se abre a múltiples disputas. Finalmente, buscará realizar una articulación entre la noción de profesionalización y la de ética.

Comenzaré explorando la noción misma de profesionalización, fundamentalmente su connotación positiva y la manera en que suele entenderse como producto de los avances de las últimas décadas.

Como afirman algunos autores (Julia, 2001; Viñao, 2002), la apelación al docente en cuanto profesional supuso una reflexión acerca de los saberes y comportamientos requeridos en el trabajo de enseñar, que desde mediados del siglo XVII —y con mayor fuerza desde el siglo XVIII— implicó la sustitución de un cuerpo de enseñantes de oficio por otro al que se le exigía una formación especializada. La identidad profesional de los profesores se definió bajo la tutela del Estado nacional, en un proceso que supuso la consecuente independencia de los intereses propios de las comunidades locales y la definición de cualidades, virtudes y capacidades que debían ajustarse al proyecto nacional (Nóvoa, 2002; Lawn, 2001).

El concepto de profesionalización docente ha sido objeto de innumerables debates teóricos y disputas prácticas en las últimas décadas del siglo XX. A través de la investigación, hemos querido analizar algunos de los modos en que se interpeló a los docentes como profesionales en el contexto latinoamericano desde el inicio de los procesos de reforma —fundamentalmente

en las de los 90— y a partir de allí comenzar a analizar las tensiones que se producen entre las diferentes enunciaciones y significados en disputa, en el marco de las políticas docentes. Lo particular de estas políticas, en su calidad de procesos sociales de significación, es que intentan fijar de modos diversos al “profesional de la educación” como posición de sujeto.¹

A primera vista, las últimas reformas del siglo XX —más allá de las diferencias por países— revelaron una identidad común no solo en los propósitos, principios y contemporaneidad de sus planteos, sino en el discurso que las posibilitó (Estado mínimo, focalización, competitividad, etc.). En el marco de la investigación, nos ha interesado rastrear también los rasgos distintivos de los aspectos a los que se hace referencia a través de las políticas docentes.

Cuando hablamos de políticas docentes hacemos referencia a normas, leyes, programas, prácticas e instituciones, que pueden ser analizadas como discursos en tanto se trata de procesos sociales de significación.² En ese sentido, exploramos cómo estos discursos intentaron fijar de modos diversos la noción de *docente* como posición de sujeto, que interpeló a un conjunto de agentes de los sistemas educativos, asignándoles una posición en las formaciones discursivas, pero también una particular historia que los constituyó como sujetos. Esos discursos modelaron fuertemente los aspectos normativos y organizativos de la formación que se propuso para el sector.

Antecedentes de la discusión acerca de lo profesional

La consideración del docente en cuanto profesional y el debate relacionado con dicha nominación no surgió con las reformas educativas de finales

¹ Nos remitimos a la conceptualización de Laclau en torno a que “hablar de ‘sujeto’ remite a ‘posiciones de sujeto’ en el interior de una estructura discursiva. Los sujetos no pueden ser el origen de las relaciones sociales, ni siquiera en el sentido limitado de estar dotados de facultades que posibiliten una experiencia, ya que toda ‘experiencia’ depende de condiciones discursivas de posibilidad precisas” (Laclau; Mouffe, 1987: 132-133). Los autores advierten que no debe reemplazarse el esencialismo totalizante del sujeto por el esencialismo de las partes propio de las posiciones de sujeto. Señalan que es imprescindible tener en cuenta que las posiciones de sujeto se configuran como una serie de posiciones diferenciales. Ninguna de ellas puede constituirse como una posición separada.

² Nuestro marco para una aproximación a las políticas docentes ha sido una noción de lo social como espacio discursivo, entendiendo las relaciones sociales como relaciones de significación, y en el que se producen disputas por los campos de significado.

del siglo XX. La reafirmación de este estatus tiene una larga e intensa historia durante el siglo XX, aunque sus inicios datan de los siglos anteriores.

Al respecto, Dominique Julia (2001) menciona que por el impulso de la retórica de la profesionalización se delimitó un cuerpo de enseñantes en el que el Estado sustituyó a la iglesia y a las corporaciones municipales en el control de la educación, definiendo la base mínima de una cultura profesional que los enseñantes debían poseer.

En forma complementaria a estos planteos, Antonio Viñao Frago (2002) señala pasos o etapas en el proceso de profesionalización que involucran un marco legal sobre el ejercicio de dicha tarea, la exigencia de una formación especializada y la constitución de asociaciones profesionales. Si bien se regía por normas y valores provenientes de los poderes públicos, no abandonaba totalmente un modelo clerical. En este contexto, el significado de la profesionalización docente estaba ligado a la regulación legal de la formación, el acceso y las condiciones de trabajo de los docentes, la creación de instituciones especiales de formación y el establecimiento de un sistema de incorporación a la docencia pública.

La consideración de una perspectiva de largo plazo permite sostener que la cantidad de sentidos históricamente constituidos en torno al docente terminó por hacer insuficiente la operación de constituirlo, y se tendió entonces a buscar otro significativo que retuviera sentidos más estables: docente profesional.

Las disputas acerca de lo profesional a fines del siglo XX fueron también herederas de los sentidos que habían sido otorgados al docente tanto en la fase inicial de instauración de la escuela pública en Latinoamérica (últimas décadas del siglo XIX y primera mitad del siglo XX) como en la fase posterior a la expansión educativa. Como en toda lectura del pasado, en esta herencia lo previo es interpretado a partir de los códigos del presente. Así, en las expresiones más recientes, cuando nuevos sentidos son otorgados a la labor docente, persisten recreadas tanto la visión del maestro-sacerdote-apóstol como la del maestro-trabajador sindicalizado.

Por ejemplo, con el normalismo la construcción de la identidad docente resultaba de la confluencia de ciertas condiciones: 1) la condición del maestro como funcionario público portador de un mandato social; 2) la condición de *profesional*, poseedor de un saber experto para el desarrollo de una actividad específica y socialmente diferenciada; y 3) la condición de intelectual en

cuanto portador de un cuerpo teórico-doctrinal, en la medida en que el normalismo organizaba el sentido de su práctica. Esto permite pensar en el desplazamiento de significados que se produce cien años después de inaugurado el normalismo. Ello convivió también con otras interpelaciones provenientes de las fisuras de aquel mandato social y del Estado como su garante.

Los movimientos de reforma supusieron la incorporación de una retórica sobre la profesionalización de la docencia (Popkewitz & Pereyra, 1994). Allí, la utilización del término “profesional” para interpelar a los docentes daba cuenta de un cierto estilo de razonamiento y modo de presentación que lo construyeran como un sujeto portador de ciertas cualidades y disposiciones. Es preciso en este punto destacar que así como otros conceptos, el de profesionalización no tiene un significado fijo, sino que, por el contrario, es construido discursivamente en contextos históricos institucionales precisos (Popkewitz, 1995). En ese marco, los organismos internacionales adquirieron una notable importancia en el acompañamiento de las mencionadas reformas educativas mediante el financiamiento de programas para su implementación o del asesoramiento a los países de la región.

Profesionalización docente en el discurso de organismos internacionales. Ensayos sobre la fijación del significado

Es frecuente encontrar en los documentos de la época —tanto en las declaraciones de los organismos mencionados como en el discurso de los académicos— los términos “profesión docente”, “docente profesional”, “profesionalidad”, “profesionalismo”, “profesionalizar”, “profesionalización”; todos los cuales, más allá de las especificidades, remitían a una cualificación del trabajo en la enseñanza. Esta idea de sentido común no solo no encuentra referentes unívocos en el discurso especializado sino que, en ocasiones, se desarrolló como campo semántico que, al eludir una definición, presupuso su significado y por tanto se prestó a diversas interpretaciones.

De este modo, la profesionalidad emergió como un significante que funcionaba como superficie de inscripción de diferentes significados. ¿Significaba lo mismo la profesionalización docente en los distintos contextos nacionales?, ¿significaba lo mismo en el entorno enunciativo producido por cada uno de los actores que disputan en cada ámbito nacional? Interrogantes que invitan a considerar la comparación y la interpretación de diferentes modos de significación.

La perspectiva desde la cual ha sido desarrollada esta exploración parte de reconocer al docente a través del conjunto de posiciones de sujeto, interpelado con distinta intensidad y ubicado en situaciones diversas en los discursos de los que es objeto. Una observación a realizar es que los debates acerca de la profesionalización docente pueden remitir a diferentes aspectos en las distintas etapas que el trabajo docente supone. Por un lado, a las dimensiones de la formación docente, es decir, las características que asume la instrucción inicial, las modalidades de ascenso en la carrera, las acreditaciones, la actualización en servicio, etc. Por otro, a aquellos referidos a las condiciones laborales, los modos de regulación de la tarea y el desempeño en la misma.

La noción de profesionalización docente se ubica en este horizonte discursivo como el significante mediante el cual se interpeló a los docentes en el marco de las reformas educativas; por eso entendemos a la profesionalización como un significante en disputa, que involucró a distintos sujetos pugnano por unir esa noción amplia con significaciones particulares. Se trató de una disputa hegemónica a través de sus actos discursivos en torno a esa noción. En relación con esto, con el uso de la categoría significante hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad y que, por ello, van a propender a ser significantes tendencialmente vacíos —nunca totalmente vacíos— por el hecho de que, dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos, no pueden ser fijados a una única articulación discursiva. Asimismo, esa característica de vacuidad es la que los hace pasibles de ser articulados a distintas significaciones, y por eso son un potente motivo de disputa.

Por ejemplo, los modos en que los sindicatos docentes se posicionaron en torno a las políticas de profesionalización fueron diversos y estuvieron atravesados por sus propias tradiciones, su mayor continuidad entre las direcciones partidarias y sindicales, su participación política e injerencia en el gobierno educativo, autonomía en la negociación corporativa y respecto a la tutela del Estado, entre otros aspectos. Otro rasgo significativo es el carácter centralizado o más desconcentrado de cada una de las organizaciones de los sistemas educativos y los modos en que los sindicatos docentes fueron interpelados por nuevas demandas e intereses de la sociedad civil.

A partir del recorrido que hemos presentado, podría decirse que los sindicatos no habían tomado tradicionalmente esta noción como un punto central

de sus argumentos hasta antes de la segunda mitad del siglo XX. A la inversa, los debates producidos en torno a este tópico habían sido mayoritariamente resistidos por las organizaciones gremiales, contraponiendo la necesidad de revisión y mejoramiento de las condiciones laborales, el deterioro del salario y —en general— la inversión estatal en educación más que a una agenda “profesionalizante” en torno a cuestiones como la autonomía, la responsabilidad por los resultados y la competitividad. Sin embargo, en los años recientes, las organizaciones sindicales se han visto en la necesidad —o han encontrado la productividad— más que de resistir, entrar a disputar por los sentidos que tal noción encierra.

Hemos hablado de disputas alrededor de un significante debido a que existen acercamientos muy distintos a este campo problemático; del mismo modo, debe decirse que se trata de un significante que contiene una gran capacidad de performar en torno a ideas de calidad educacional y tarea docente, y es por esto —por su capacidad de funcionar como prolífica superficie de inscripción para amplias significaciones que lo exceden— que funciona como una importante interpelación para distintos sectores dentro del campo educativo y también de la sociedad en general. Es posible analizar así el posicionamiento en torno al significante profesionalización y sus modos de participar en la disputa hegemónica a través de sus actos discursivos con respecto a esa noción.

Otro aspecto a mencionar es que las políticas dirigidas a la profesionalización son enunciados destinados al ejercicio individual, a la actualización de cada uno de los docentes, al fortalecimiento de su autonomía y a la gestión del propio riesgo. Ante esto, algunos sindicatos han respondido a esa interpelación tomando dicha demanda y reconfigurándola como una cuestión colectiva en términos de condiciones laborales.

Sumemos a esto otro elemento. La consolidación de las carreras magisteriales en los sistemas educativos modernos no implicaba que ellos tuvieran que rendir cuentas a sus comunidades más inmediatas; pero hoy, como plantea Nòvoa (2002), se apunta hacia la necesidad de que los profesores vuelvan a estar fuertemente ligados al espacio comunitario.

Por otro lado, las políticas docentes que han buscado promover acciones de profesionalización han tendido a incentivar ciertos rasgos de la formación, la gestión y la responsabilidad por los resultados. Un aspecto central que no

es tenido en cuenta al momento de hablar de la profesionalización es el de ver al docente como interlocutor de las políticas educativas. En ese escenario, las organizaciones gremiales han intervenido en el debate sobre la profesionalización poniendo fuertemente a las condiciones laborales en el centro del debate; en esta operación se carga con nuevos componentes a la cuestión de la capacitación o actualización de docentes en servicio, la dimensión del trabajo docente a la que parecen estar más directamente vinculadas las propuestas de profesionalización docente.

Nos ha resultado productivo describir cuáles son los sentidos que el significativo profesionalización adopta en el discurso de los sindicatos docentes, es decir, cómo esa noción es cargada de contenidos particulares como una manera de intervenir en el contexto de disputas por la construcción de significaciones sociales y, de ese modo, operar en la percepción pública acerca de las formas en que se denomina el trabajo docente y cómo este se modula a través de políticas específicas para el sector.

Se trata de un campo de significados que a la vez funciona como mecanismo de regulación. En la medida en que la perspectiva de la profesionalización se va asociando de manera predominante a alguno (o algunos) de los significados posibles, las políticas adoptadas en consecuencia establecen una norma, una trayectoria deseable, una serie de condiciones ideales que caracterizan al docente profesional. Así, una dispersión de prácticas, trayectorias, experiencias, son matriciadas por una perspectiva de formación, reclutamiento, promoción, incentivo, etc. La fijación de una carrera profesional docente tiene como prerrequisito una cierta estabilidad del significado de la profesionalidad docente.

Productividad de las identificaciones

Quisiera por un momento cambiar la noción de profesionalización por la de identidad. Una posición docente se configura en relación con los otros, en ese vínculo que no existe de modo cristalizado y previo, de una vez y para siempre, sino que se construye *en* relación. Esto plantea una diferencia respecto de cómo ha sido clásicamente presentada la noción de identidad, es decir, como un atributo fijo, relacionado con un evento fundante y estable. Este fue el modo en que la concibió el pensamiento moderno, que supuso al sujeto como un ser que se definía a sí mismo, autocentrado y dotado de la capacidad de razón, conciencia y acción.

Como lo plantea Stuart Hall, la identidad es el nombre que les damos a las formas en las que somos posicionados *por* y nos posicionamos dentro *de*; “las identidades nunca se unifican (...) nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos” (2003: 17).

Pero demos un paso más. Podemos decir que la identidad se constituye de forma paradójica. Todas las identidades se establecen con relación a una serie de diferencias que están socialmente reconocidas. La diferencia provee la medida contra la cual un ser puede afirmar su carácter distintivo y su solidez. El terreno en el cual afirma este carácter único es, sin embargo, inseguro y resbaladizo, y —agregaremos— provisorio.

Por esto identidad y diferencia no son conceptos excluyentes, sino que se definen mutuamente; no solo existen dentro de las identidades que incluyen, como este “afuera” constitutivo contra el que se recortan, sino que de hecho se producen en la misma operación. Aun los discursos más inclusivos califican y descalifican a la gente para participar (Popkewitz, 1991: 125 y ss.) y aun las identidades más inclusivas, como la nación o la democracia, pueden ser altamente excluyentes, como ha sucedido en nuestra historia. Las identidades, entonces, no son esencias, como a veces se cree. La identidad en la que queremos incluir no es el producto de una “voz interior” que es innata en los seres humanos, o de una “evolución natural” de las cosas, sino el resultado de complejas dinámicas que involucran biografías personales y sociales afectadas por luchas y conflictos, y cuyo resultado nunca puede darse por sentado.³

Hemos aprendido que no nacemos con algún atributo que nos otorgue una identidad fija e inamovible, sino que existen procesos de identificación por medio de los cuales forjamos identidades, que se dan en contextos de interacción. De este modo, podemos volver a mirar modelos tradicionales de educadores que se construían teniendo una particular —y desigual— relación en una cultura que jerarquizaba saberes, incluía ciertos cánones culturales mientras excluía otros, y a la vez siendo artífices de una cultura propia, buscando incluir lo vulnerado, etc.

³ En el caso de los principios educativos modernos, la equivalencia entre igualdad=homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia.

En el tiempo más reciente, las políticas docentes comenzaron a articular la noción de profesionalización con nuevas exigencias, en el sentido de incrementar la competencia intelectual y social y, sobre todo, su responsabilidad por la obtención de resultados favorables (Popkewitz & Pereyra, 1994). El uso del concepto *accountability*, de difícil traducción al español, da cuenta de este cambio que, por una parte, define la necesidad de evaluar la tarea de los profesores en términos de “rendir cuentas” de su trabajo (Nóvoa, 2002) y, por otra, admite la necesidad de regular los procesos de enseñanza y las identidades de los docentes a fin de conseguir una estandarización profesional y una creciente responsabilización individual (Fenwick, 2003). En este contexto, la retórica de la profesionalización también supuso una serie de estrategias para racionalizar y normalizar la formación y el trabajo de los docentes (proyectos institucionales, una compulsión a la autonomía, etc.), aunque, a diferencia del escenario fundacional, las políticas educativas impulsadas supusieron un lugar muy distinto para los Estados en esta materia. El resultado es que, a pesar de la descentralización, las instituciones se van uniformizando en la adopción de las líneas que se muestran exitosas en este modelo (Birgin, Dussel & Tiramonti, 2000). Entonces, las proclamas más recientes que interpelan al docente como profesional están asociadas a poner en un lugar central su autonomía, en relación con la responsabilidad por su trabajo y su compromiso social con una mejora en la calidad de la enseñanza.⁴

⁴ Una cuestión o demanda reiterada que suele surgir cuando se analizan las condiciones laborales en los marcos institucionales concretos, es la relativa a la autonomía. Este ha sido uno de los ejes del debate actual y también histórico sobre el trabajo docente. Negada, autorizada, insistentemente invocada, la autonomía atravesó los discursos fundacionales de la docencia en la Argentina y es “reciclada” en cada nuevo proceso de cambio. Por un lado, discutir este tema en una propuesta formativa es discutir los efectos políticos de las diferentes formas de concebir al docente, una determinada relación con la norma y con la autoridad (jerárquica, del experto, etc.) y es también discutir la responsabilidad para con los otros. Por otro lado, la cuestión de la autonomía evoca el deseo de que la institución pueda generar experiencias propias sobre algunos aspectos, por ejemplo, dar la posibilidad de revisar y rediseñar el uso de los tiempos y los espacios al interior de una institución, o decisiones sobre las formas de evaluación y acreditación, etc., de modo que ella pueda tomar decisiones sobre una organización de la cotidianeidad que habilita cambios, innovaciones y aventuras intelectuales. Esta preocupación se vincula también con las formulaciones institucionales que –en ocasiones– parten de una serie de propósitos altamente participativos y, sin embargo, al operativizarse construyen formatos altamente prescriptivos, que dejan poco espacio a la decisión autónoma sobre algunos aspectos.

Profesionalización e imperativo ético

Quiero empezar esta parte final tomando una referencia que hacía María Saleme, cuando en ocasión de una entrevista le preguntaron *¿Qué es, entonces, enseñar?* Y ella respondió: *Escuchar, tal vez*. A mí me parece que esta respuesta dice mucho, y quisiera playarme en el porqué.

A estas alturas, el conocimiento que se ha ido produciendo nos permite entender a las identidades y —con ellas— a las tradiciones de formación como continentes conceptuales que albergan ciertos modelos y moldean prácticas y concepciones más allá de lo que se hace explícito. Sin embargo, ese conocimiento nos produce también cierta libertad de pararnos frente a las tradiciones y tomar decisiones ante ellas, casi como si nos paráramos frente a un arcón de ropa vieja y viéramos qué nos queda y qué no. Las tradiciones nos configuran, pero podemos posicionarnos frente a ellas como tales, en lugar de que nos moldeen como mandatos inapelables.

Voy a partir de una afirmación de Hannah Arendt, que plantea

Como el niño no está familiarizado aún con el mundo, hay que introducirlo gradualmente en él; (...) los educadores representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos no son los que lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto. En la educación, esta responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de autoridad. (...) La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos (...) (Arendt, 1996: 201).

Arendt nos está permitiendo pensar la identidad —y con ella el trabajo profesional— de modo distinto.

Se trata de la posibilidad de una forma de autoridad cultural, pedagógica, política, que no es solo por delegación estatal de un mandato inapelable, sino por una forma de *autorización* que se construye, de la responsabilidad que construimos y adoptamos al volvernos intérpretes de este mundo. Nuestra tarea, entonces, puede renovar sus sentidos al pensarse no ya como “cadena de transmisión” de un mandato inapelable, sino como intérpretes y traductores

de un mundo complejo, para brindarlo a otros. Por supuesto, esto no quiere decir que este mundo complejo, cambiante y seguramente distinto a como lo deseáramos sea cristalino para nosotros; esa opacidad también puede ser transmitida. Asimismo, transmitir que estamos ante un mundo que puede ser distinto (y no solo que “es lo que hay” y a eso estamos atados) habilita otras lecturas, otros diálogos y otras posiciones para los sujetos.

Sin lugar a dudas, entre la mística vocacional y la gestión del riesgo hay una gran distancia. También puede decirse, siguiendo a Bauman, que la mejor metáfora para caracterizar la estrategia posmoderna del trabajo intelectual es el papel del intérprete. Pensar el trabajo docente como un trabajo de intérprete, en el sentido de traducir enunciados hechos en una tradición propia de una comunidad de manera que puedan entenderse en el sistema de conocimiento basado en otra tradición. Más que definir qué es lo bueno y lo correcto (más que solo legislar), se trataría de facilitar la comunicación entre participantes, en el sentido de hacer accesibles otros mundos, lo cual exige comprender profundamente el sistema ajeno de conocimiento desde el cual debe hacerse la traducción. Por ejemplo, más allá de que el punto de partida para la enseñanza sean las condiciones de vida reales de los alumnos, la formación debe tensar sus esfuerzos para poner a quien aprende en contacto con otros mundos posibles, con otros lenguajes y formas de ver el mundo; es ahí donde está su aporte, y no en imitar o reproducir la cultura cotidiana de los estudiantes.

En suma, estamos aludiendo a formas de autoridad y autorizaciones que no necesariamente implican volver a adherir a los métodos de la pedagogía tradicional, adultocéntricos y autoritarios. La mirada nostálgica no es útil ni productiva en esta situación; el pasado es menos idílico de lo que se presenta muchas veces, y no es posible ni deseable que las cosas vuelvan a ser lo que eran. Lo que sí nos preocupa es acentuar que hay que volver a autorizarnos en nuestro lugar adulto de trasmisión de la cultura, afirmando que sin trasmisión no hay sociedad, no hay inscripción de las nuevas generaciones en los relatos que las preceden y que las habilitan para ocupar sus lugares, que son otros lugares, los lugares de otros (Dussel, 2005). George Steiner (2004) sostiene que “hasta en un nivel humilde —el del maestro de escuela— enseñar bien, es ser cómplice de una posibilidad trascendente. Si lo despertamos, ese niño exasperante de la última fila tal vez escriba versos, tal vez conjeture el teorema que mantendrá ocupados a los siglos”.

La docencia, entonces, es el resultado de un trayecto amplio y complejo. Por eso, las experiencias en las que los sujetos establecen diferentes vínculos con la cultura, con los conocimientos, con la política o con las comunidades requieren ser reconocidas, recuperadas, valoradas y analizadas en el proceso formal de formación. Podemos con ello volver a mirar la noción de profesionalización.

¿Qué es, entonces, enseñar? Muchas cosas, sin lugar a dudas, pero probablemente en el fondo todas ellas tengan que ver con conocer el mundo, interpretarlo y darlo a conocer, brindarlo como un puente, en una relación mediada que liga, construye responsabilidades —micro y macro, individuales, colectivas e institucionales— en la construcción de una posición con otros y con nuestro tiempo. En ese juego irreductible de posiciones y sujetos, los habremos autorizado a crecer. Y lo habremos hecho nosotros mismos. Nutrir de estos sentidos el discurso de la profesionalización tal vez haga la tarea docente más prometedora y estimulante.

Bibliografía

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Birgin, A.; Dussel, I. & Tiramonti, G. (2000). Decentralization and Recentralization in the Argentine Educational Reform: Reshaping Educational Policies in the 1990s. En Th. Popkewitz (Editor). *Educational Knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. Albany: SUNY Press.
- Dussel, I. (2005). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. Ponencia presentada en el *Foro de Santillana*.
- Fenwick, T. (2003). The “good” teacher in a neo-liberal risk society: a Foucaultian analysis of professional growth plans. *Journal of Curriculum Studies* 35 (3).
- Hall, S. (2003). *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, Representações da UNESCO no Brasil.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1.
- Laclau, E. & Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.

- Lawn, M. (2001). Os Professores e a Fabricação de Identidades. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2).
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Popkewitz, T. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform*. New York: Teachers' College Press.
- Popkewitz, T. & Pereyra, M. (1994). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. En T. Popkewitz (comp.). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Popkewitz, T. (1995). La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente. *Propuesta Educativa*, 6(13).
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de maestros*. Madrid: Editorial Siruela.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.

II. Prácticas de la Educación Física escolar: Los debates en torno al currículum de la Educación Física

Introducción

Andrea Anahí Rodríguez

El currículum es un campo complejo en el que cada vez son más los problemas y las temáticas que se construyen y reconstruyen, dando lugar a debates filosóficos, epistemológicos, ideológicos, éticos y políticos.

Los fundamentos del currículum legitiman las prescripciones que en él se inscriben; de ellos se desprenden las metas educativas, las intencionalidades, los objetivos, la organización de contenidos, las orientaciones pedagógico-didácticas y la evaluación. Estas prescripciones otorgan el marco a los modos de participación escolar, al trabajo y la comunicación de los docentes y al establecimiento de vínculos de toda la comunidad educativa. A su vez, el currículum está legitimado por la normativa que le confiere sustento.

Se considera al currículum escolar, en tanto propuesta político-educativa, como articulador entre la sociedad y la escuela, siendo cada escuela el lugar donde se define cierto modo particular de relación con el conocimiento.

La sociedad cambia día a día y las necesidades educativas que emergen a partir de estos cambios son ineludibles. Los debates en torno al currículum deberían conducir a la revisión de cuestiones pensadas en contextos determinados y enmarcadas en una historicidad propia. A partir de estas discusiones, se debería propiciar la reformulación y actualización de los modos de transmisión, así como revisar la validez de los saberes culturales, vehiculizando y favoreciendo la toma de decisiones para dar respuesta a las necesidades de cambio en la escuela.

La educación es un derecho de la ciudadanía y preocupación de todos. “La educación es (...) una práctica social discursiva. Es decir que en las razones de educar hay conflicto de interpretaciones, lucha por la hegemonía,

imposiciones ideológicas, construcción de subjetividad y de realidad social” (Cullen, 2012: 20).

La escuela hace suyos los conocimientos reconocidos socialmente, los resignifica y los legitima, otorgándoles sentido mediante la puesta en marcha del acto de educar. A su vez, está abierta a la participación de la comunidad educativa, al trabajo conjunto con otras instituciones sociales, y comprometida con la elaboración de nuevos conocimientos. Es el espacio en el que se respetan y aceptan las diferencias de los ciudadanos y se garantiza el derecho a la educación.

La Educación Física ponderada socialmente y considerada como área curricular forma parte de los saberes relevantes a ser enseñados por la institución escuela.

A partir de las cuestiones anteriormente expresadas se intenta brindar un marco que contenga las temáticas consideradas en los trabajos presentados.

Ya centrándonos en el título de la mesa redonda *Las Prácticas de la Educación Física escolar*, y en el subtítulo *Los debates en torno al currículum de la Educación Física*, nos preguntamos: ¿Qué debatir cuando pensamos en la Educación Física en la escuela? ¿Cuáles son los problemas actuales de la Educación Física escolar?

Los textos expuestos en esta mesa redonda se inscriben en distintas perspectivas; en primer lugar, los avances de un trabajo de investigación referido a los saberes de la Educación Física en la escuela; en segundo lugar, la construcción de un enfoque curricular, su producción y el planteo de nuevos desafíos de la Educación Física; y en tercer lugar, el análisis de dos núcleos temáticos, el currículum y la clase.

El primer escrito corresponde a Cecilia Ruegger —uruguaya y Directora del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República— y a Ana Torrón —de la misma institución—. Presenta los avances de un trabajo de investigación basado en el análisis de las propuestas curriculares de Educación Física escolar elaboradas entre 1986 y la actualidad, en función de una serie de elementos de corte epistemológico. La intención que persigue es la de visualizar un posible saber que caracterice al campo de la Educación Física como una construcción histórica, que vinculada al sistema educativo posea especificidad disciplinar.

Las autoras sostienen que el campo de la Educación Física es permeable

a que otros campos operen sobre él: así, el sistema educativo, deportivo, militar o médico le imprimen distintas intencionalidades. Los interrogantes que plantea el trabajo tienden a focalizar la búsqueda de una autonomía e identidad disciplinar. Menciona la ausencia del contenido *cuero* en el currículum de la Educación Física escolar.

En cada documento seleccionado se tomaron como unidades de análisis la definición de Educación Física, el marco conceptual, los objetivos y los contenidos. El trabajo se basó en la concepción de currículum de Bordoli (2007: 32), “porque el mismo [el currículum], como estructura, está abierto al acontecimiento, o sea, está abierto a la interpretación singular del sujeto.”

Un segundo núcleo central en dicha investigación, es el de la enseñanza de la Educación Física no como contenido didactizado, sino como búsqueda de verdad siempre inestable.

Por último, y como un tercer tema esencial, plantea la necesidad de seleccionar los saberes propios del campo de la cultura corporal que deben ingresar a la escuela, teniendo en cuenta su legitimación político-histórica.

El segundo trabajo fue presentado por Silvia Ferrari —argentina y asesora de la Dirección de Modalidad Educación Física de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires—. Presenta un texto en el cual se exponen tres momentos significativos en la construcción del enfoque curricular de la Educación Física en la provincia de Buenos Aires, describiendo el recorrido por el que fue atravesando la elaboración y la puesta en marcha de los diseños curriculares.

En un primer momento, la autora pone énfasis en un proceso colectivo de construcción del enfoque, que abarcó la evaluación del tercer ciclo de la Educación General Básica, la reflexión del diseño curricular vigente en esa época, la versión preliminar del diseño curricular para el Polimodal (que nunca se implementó) y los aportes críticos de los profesores de Educación Física en la elaboración de los diseños curriculares de Educación Secundaria vigentes desde un genuino proceso participativo de elaboración curricular.

Describe un segundo momento, en el que se abordaron las perspectivas teóricas que dieron lugar a este enfoque curricular, pensando en el sentido formativo de la Educación Física, la centralidad de los sujetos y sus prácticas corporales en el proceso educativo, la dimensión cultural del hacer corporal y motor junto con otros aspectos claves de los enfoques disciplinar y didáctico;

las prácticas corporales como bienes culturales, la enseñanza y la articulación con las acciones de formación continua.

En el tercer momento realiza un análisis de la situación actual de la Educación Física en la escuela respecto de los diseños curriculares y su implementación, el fortalecimiento del enfoque, los debates en el marco de los acuerdos federales y los desafíos actuales en la construcción curricular.

La autora destaca como aspecto central que la Educación Física se inscribe en un enfoque de derechos; en tal sentido, las prácticas corporales son bienes culturales que los alumnos tienen derecho a conocer, practicar y recrear en sus propias elaboraciones.

Desde esta mirada, la Educación Física avanza hoy, en las instituciones educativas y en los Centros de Educación Física de la provincia de Buenos Aires, en la formación corporal y motriz de sujetos críticos, reflexivos, creativos, solidarios, transformadores y responsables del bien común.

Y por último, el tercer trabajo corresponde a María Lucía Gayol —argentina, profesora Titular de la cátedra Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata—. La intención de su escrito es la de compartir reflexiones en torno al currículum y la clase, centrándose en el currículum como núcleo de debate y en la clase como práctica docente que deviene de la interpretación que se realiza del mismo. Instala un diálogo entre cuestiones procedentes del discurso curricular, en el que se prescriben los aprendizajes de los alumnos, y las decisiones que toman los docentes al momento de sus intervenciones.

Considera al currículum como proyecto de política educativa y orientador de las prácticas de la enseñanza. Es clave de análisis en el presente trabajo el grado de comunicabilidad de este documento, tendiente al diálogo reflexivo con lo que allí está dicho. Se basa en dos autores, quienes le posibilitan precisar y comprender los límites de esa vinculación: Kemmis (1988: 45), en cuanto a su concepción acerca de las teorías sociales sobre currículum, y Hargreaves (Hargreaves, Earl & Ryan, 1998: 270), quien expresa que la interpretación que se realiza de las políticas escritas es diferente en cada docente, y depende de los propósitos y percepciones de cada uno.

La autora se pregunta acerca de cuáles son los cambios que se operaron en las propuestas de enseñanza de la Educación Física en las escuelas secun-

darias, a partir de las perspectivas explicitadas en el currículum. Luego fundamenta el porqué de poner el centro de sus reflexiones en la clase. La razón es que ésta es el momento en el cual el alumno se apropia de saberes, función primordial de la escuela, y en el que interviene el docente como responsable de llevar adelante la situación de clase.

Entiende a la clase como “unidad didáctica deliberada, y que desde el punto de vista temporal es escasa, insuficiente; y desde el punto de vista pedagógico, además de ser compleja, trasunta los enfoques, pareceres y principios que se sustentan acerca de qué se entiende por Educación Física y por qué y para qué enseñarla en la escuela” (Gayol, en este libro).

La autora pone en debate la tensión que se produce entre las orientaciones para la toma de decisiones prescriptas en el currículum y las decisiones inmediatas que toman los docentes en el contexto de la clase.

Así, sintetizando las ideas centrales de los tres trabajos presentados, se puede decir que las temáticas abordadas invitan a debatir y a reflexionar acerca de la actualización en la construcción del currículum de la Educación Física en la escuela, de sus verdaderas y necesarias implicancias en la formación de los alumnos, de las orientaciones prescriptas y su correlación con las decisiones inmediatas al momento de intervenir en la situación de clase, de la selección y organización de contenidos relevantes según el contexto escolar; en fin, pensar en los aspectos constitutivos del currículum de la Educación Física escolar, estudiarlos y analizarlos, remite a amalgamar cada uno de estos aspectos para poder llevarlos al campo de la práctica y a su vez retomar el campo de la práctica para analizar qué está sucediendo con la enseñanza de la Educación Física y de qué modo se plasman o no, las prescripciones curriculares en la escuela.

Pensar el currículum de Educación Física en la escuela es pensarlo desde una perspectiva pública y común, sostenido en una política de Estado, garantizando el conocimiento a partir de la teoría y la práctica de la Educación Física de todos los alumnos que transiten la escolaridad.

Es pensarlo desde una construcción colectiva en la que forman parte los lineamientos de la política educativa; la escuela en términos de realidad social compleja; la comunidad educativa en general y los profesores de Educación Física como conocedores de prácticas de la enseñanza contextualizadas que se constituyen en el día a día, sumergidos en la realidad escolar.

Y también es pensarlo en forma reflexiva y crítica desde la posibilidad de romper estructuras naturalizadas, realizando aportes sustanciales, revalorizando las prácticas de la enseñanza, registrando situaciones de clase para la construcción y reconstrucción teórica curricular, contribuyendo a la mejora de los saberes escolares.

Bibliografía

- Bordoli, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En: E. Bordoli & C. Blezio (comp.). *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza* (pp. 27-52). Montevideo: FHCE.
- Cullen, C. (2012). *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. España: Octaedro.
- Kemmis, S. (1988). *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Enseñanza del cuerpo: la intencionalidad curricular

Cecilia Ruegger Otermin y Ana Torrón Preobrayensky

Este trabajo constituye un avance de investigación sobre los saberes de la Educación Física (en adelante, EF) en la escuela. El mismo propone el análisis de los diseños curriculares de EF escolar elaborados entre 1986 y la actualidad en función de una serie de elementos de corte epistemológico. Interesa fundamentalmente analizar los documentos intentando visualizar un posible saber que caracterice al campo de la EF como una construcción histórica que, vinculada al sistema educativo, posea especificidad disciplinar.

Dadas las características de nuestro campo, altamente permeable a que otros sistemas operen sobre él definiéndole intencionalidades (sistema educativo, deportivo, militar o médico) el problema central puede ser expresado por la encrucijada EF: *¿práctica pedagógica o enseñanza de...?* No esperamos una respuesta única a un planteo dicotómico drástico como este. No obstante, los interrogantes que guían nuestros trabajos de investigación en curso focalizan en la búsqueda de una autonomía e identidad disciplinar de la EF. Entendemos que la legitimidad de la disciplina y de su práctica dentro y fuera del sistema educativo, se relaciona con la posibilidad de identificar un campo de conocimiento y producción propio. Algunas de las preguntas abordadas son: *¿existe una dinámica saber/conocimiento en la EF? ¿Cuáles son las particularidades de la relación cuerpo/educación/enseñanza? ¿Qué noción de cuerpo trae consigo la EF a la escuela?* En este caso particular, apuntamos a indagar aquello que pueden decirnos los documentos curriculares —o podemos interpretar de ellos— en tanto orientaciones, expresiones de deseo o expectativas educativas específicas del campo.

Marco de referencia

Se parte de dos conceptos claves: el de enseñanza y el de currículum. En relación con este último entendemos que la definición presentada por Bordoli es claramente alusiva a las intenciones del trabajo de investigación en curso. En la misma se lo presenta como “una configuración discursiva específica de saber. Esto supone conceptualizar el *currículum* como una estructura de conocimiento y como acontecimiento de saber.” Es una estructura al estar “impreso”, a la vez que es acontecimiento, como dice Bordoli (2007: 32), “porque el mismo [el currículum], como estructura, está abierto al acontecimiento, o sea, está abierto a la interpretación singular del sujeto.” Desde este punto de vista, los documentos son tomados como textos estabilizados que pueden permitirnos interpretar elementos que se espera que la EF sea capaz de introducir en el proceso educativo escolar. De alguna manera posibilitan relevar las expectativas que sobre este campo se depositan desde la política educativa, en función de una serie de impresiones que sobre la misma se tienen. Obviamente, cada documento elaborado da cuenta de un momento histórico y de una lucha de orientaciones siempre presente. Pero por diferentes razones se constituye en el momento de su aprobación como el documento rector de ese período, por ende, en directriz de procesos de reproducción y de transformación para la EF escolar.

En cuanto a la enseñanza, entendemos que la misma está determinada por la naturaleza del saber que pondrá en signos (cf. Behares, 2013). Por lo tanto es imposible pensar en la enseñanza de la EF sin un campo de conocimiento particular que la especifique, no como contenido didactizado, sino como búsqueda de saber, siempre inestable.

Otro de los nudos de discusión, directamente vinculado al sentido de la EF, lo constituye la definición de cuáles de los saberes propios del campo de la cultura corporal deben ingresar a la escuela. Desde esta lectura, es imprescindible valorar si su presencia en el currículum se debe a que es un contenido que culturalmente es válido presentar a las nuevas generaciones, o como actividad fundamentalmente pedagógica.

Acordamos con Bracht (2005) en que inicialmente el sentido de la EF escolar estaba respaldado en las ciencias médicas, cuya orientación higienista daba sentido al desarrollo de un cuerpo-organismo. Este proceso, combinado con la influencia militar y el deseo civilizatorio, dio sentido a una serie de

prácticas corporales, especialmente gimnásticas, propias de una pedagogía que tomaba al cuerpo como objeto por excelencia del gobierno de los niños y las poblaciones.

Posteriormente, y sin que las verdades naturalizadas de esta época perdieran vigencia, se consolida un nuevo discurso legitimador de la mano del sistema deportivo en auge. Desde esta mirada, la EF en las escuelas funciona como semillero deportivo, a la vez que introduce en términos axiomáticos que la práctica deportiva es generadora de hábitos saludables, más allá de ser por sí misma un agente de salud. Ambos discursos sostienen la presencia de la EF y tensionan el sentido de su propuesta de enseñanza. Quizás sobre estos dos discursos se hayan sostenido la mayoría de los argumentos que buscaban defender —sin lograrlo— una valorización del campo de la EF en los sistemas educativos.

Más cercanos en el tiempo surgen otros discursos que fundamentan la pertinencia de la EF, tales como la necesidad de una educación integral, la socialización de los niños y —más recientemente— la educación para el tiempo libre, que suelen sostenerse o vincularse con los dos discursos anteriores en forma más o menos explícita.

Existe una última línea argumentativa en la que se encuadra este trabajo que parte de la idea de que la falta de legitimidad de la EF reside en que propone una enseñanza vacía de saberes, sin un campo de conocimiento que la identifique. Pareciera que las prácticas corporales no significan otra cosa que “actividades”. Entendemos que si la legalización de la EF en la educación se basa únicamente en cuestiones pedagógicas, su lugar en términos de enseñanza siempre estará al servicio de otros saberes verdaderamente significativos.

En este sentido Rodríguez Giménez (2012:14) plantea con extrema claridad:

La supuesta falta de prestigio de la educación física no reside tanto en la desvalorización del cuerpo, como muchas veces se sostiene, como en la falta de un lugar estructural para el saber en su conformación disciplinar.

Por la misma razón es esquivo el debate teórico sobre la enseñanza en el campo de la EF. Si consideramos la enseñanza como “atributo de un determinado campo de saber” (Behares, 2011: 21), esta dificultad se hace patente. La temprana estructuración de la EF como un campo de prácticas de interven-

ción sobre el cuerpo —primero de los niños, luego de toda la población— y no como un campo de saber, es una de las causas fundamentales de su crisis de legitimidad en las últimas décadas.

En esta búsqueda de una cierta identidad disciplinar, entendemos que un rasgo característico de la EF es su compromiso con lo corporal en la educación. En este sentido, nos interesa rastrear en los documentos qué de esta adjudicación se hace explícito, pero sobre todo qué entiende la EF por *cuerpo* en cada uno de los diseños curriculares estudiados.

Nos proponemos entonces analizar los tres últimos programas de EF escolar uruguayos en función de *la discursividad de la enseñanza y su relación con la producción de saber expuesta; la presencia de un universo simbólico que confiere identidad a la EF y la referencia a cuerpo identificable*.

En una breve presentación de los documentos analizados interesa resaltar que el primer diseño curricular elaborado en el marco del proceso político de universalización de la EF obligatoria e integrado al programa escolar es el de 2008.¹ Fue elaborado por una comisión conformada por cinco profesores de EF y un maestro. Es por tanto un documento aprobado por las autoridades competentes, e integrado a los fines y marcos educativos acordados para la escuela pública en su conjunto. El diseño de 1986 fue organizado por el Departamento de Enseñanza de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF)² y funcionó como documento orientador en aquellas escuelas en las que se impartía EF, sin una aprobación por parte del Consejo de Educación Primaria (CEP). Es importante hacer referencia a que si bien era un programa escolar, fundamentaba la EF como educación no formal (EF infantil que puede estar o no inmersa en la escuela). El diseño curricular aprobado en el 2005 está a medio camino entre estos dos momentos políticos, ya que fue realizado por una comisión creada con ese fin desde el Ministerio de Turismo y Deporte

¹ La inclusión de la Educación Física en el PEIP fue en gran parte consecuencia de la aprobación de la ley de obligatoriedad de la Educación Física en las escuelas públicas. Sobre este tema es importante destacar como antecedentes el trabajo de Torrón, A., C. Ruegger & C. Rodríguez (2009).

² La Comisión Nacional de Educación Física fue el órgano rector de la Educación Física, el Deporte y la Recreación desde su creación en 1911 hasta el año 2000 en que se reorganiza como Ministerio de Deporte y Juventud.

(MTyD),³ con docentes de su Departamento de Enseñanza, del ISEF y del CEP. Este diseño es reconocido por el CEP y mientras estuvo vigente se mantuvo como programa paralelo al escolar, sin diálogo ni integración de fundamentaciones, orientaciones ni saberes, más allá de las experiencias de trabajo conjunto que entre los maestros y profesores de EF pudieran sucederse.

La discursividad de la enseñanza

Con relación a la enseñanza, nos parece fundamental explicitar que entendemos que la misma debe necesariamente referir a un saber que la defina. En este sentido, la enseñanza es aquello que ocurre o puede ocurrir cuando el saber se hace presente en una intersubjetividad. Por tanto, desde esta mirada los elementos mínimos necesarios para que haya enseñanza son: saber, lenguaje y sujeto (Behares: 2013).

En los documentos curriculares consultados nos detuvimos en el análisis de los objetivos (fundamentalmente los específicos) para identificar si existe o no intención de enseñanza.

En el programa de 1986 no aparece ninguna referencia directa a la enseñanza. Tanto los objetivos generales como los específicos se refieren fundamentalmente al desarrollo del niño: “La EF debe contribuir al desarrollo psicossomático del niño en su dinámica propia favoreciendo el desenvolvimiento de la estructura personal total en sus áreas social, emocional, intelectual y psicomotriz” (CNEF, 1986: 15). Como objetivos específicos encontramos: formación física básica (formación corporal, formación orgánica, alineación postural), educación del movimiento (desarrollo del sentido kinestésico, ubicación témporo-espacial, seguridad y vivencia de movimiento, entre otros), rendimiento (encauzar el placer por el rendimiento y el afán de superación, lograr equilibrio fisiológico y psicomotor, perfeccionamiento de la técnica para aumentar el rendimiento), creatividad (desarrollar la capacidad creativa, resolver problemas de movimiento, desarrollar la capacidad de expresión y comunicación del cuerpo en movimiento, estimular la fantasía y la capacidad de buscar nuevas formas) (CNEF, 1986: 15 - 16). Otro punto interesante a destacar es el gran número de objetivos que se presentan. Es un currículum

³ El Ministerio de Deporte y Juventud pasa a llamarse Ministerio de Turismo y Deporte en el año 2001.

organizado en ejercitaciones y actividades. El profesor de EF actúa como un técnico, aplicando metodologías y planificando actividades, no enseñando. No se identifica en ningún apartado la presentación de saberes propios del campo. La práctica corporal más claramente expuesta son los juegos, que aparecen en todos los niveles con distintas características, aunque no llegan a conceptualizarse y mucho menos a identificarse saberes específicos. Observamos en este programa la influencia de teorías desarrollistas, donde se evidencia la influencia de la psicología en la educación. La centralidad está puesta en el aprendizaje y en el desarrollo individual. No se funda la propuesta en una preocupación por el saber o la enseñanza.

En el programa 2005 se percibe un cambio. Si bien vuelve a aparecer el desarrollo como un claro objetivo de la EF escolar y se reafirma la necesidad de incorporar hábitos, encontramos también referencia a la enseñanza: “la enseñanza en esta área implica, tanto mejorar las posibilidades de acción de los alumnos, como propiciar su reflexión sobre la finalidad, sentido y efectos de la acción misma” (ANEP, 2005: 17). En este caso la enseñanza no se vincula claramente a objetos de conocimiento sino a determinadas actividades. La EF se fundamenta en el hacer, sin una clara relación con la cultura. Su especificidad está en el cómo y en su posibilidad de servir a la enseñanza de otras disciplinas. Este programa dedica un capítulo a orientaciones didácticas, donde se incluyen los siguientes puntos: pautas organizativas, sugerencias metodológicas y orientaciones para seleccionar las tareas. Es difícil pensar un currículum de un área de conocimiento que sea ante todo educación y que la clave sea el “a través”. ¿Qué enseñanza es posible en términos de saber?

El programa de 2008 presenta un apartado específico que refiere a la didáctica, donde coquetea con el saber, pero a la vez hace eje en lo metodológico. Dentro de los objetivos, el primero plantea: “Enseñar diversidad de experiencias motrices, sociales e individuales en las que el niño participe activa y placenteramente jerarquizando el valor de lo vivencial” (ANEP, 2008: 261). Es el primero de los documentos estudiados que explícitamente focaliza la tarea en el enseñar, pero el problema radica en que propone enseñar *experiencias*, lo que reafirma la debilidad epistémica del campo.

Las prácticas corporales son presentadas como saberes del campo y se inaugura una concepción de los contenidos como producto de la particular re-

lación entre el campo del conocimiento científico y el de la cultura corporal-movimiento, lo que define espacios de productividad diferentes.

Nociones de EF

En este análisis nos referiremos a “nociones” de EF presentes en los programas analizados, más que a definiciones, por entender que este término indica el carácter complejo, opinable y relativo del fenómeno en sí. Una mayor precisión requiere aún un análisis más profundo de las dimensiones políticas, epistemológicas, históricas y económicas por parte del campo de la EF de reciente proceso de construcción teórica.

La conjunción de la preocupación civilizatoria e higienista de comienzos del siglo XX se naturaliza y combina con el discurso de la psicomotricidad, generando como concepto clave de los programas 1986 y 2005 el de conducta motriz. El adjetivo motriz, por un lado, resalta una característica del campo: la necesidad de remitir a la acción, a lo observable, a lo tangible, pero sobre todo al modelo de cuerpo al que ha sido solidario desde sus orígenes: el cuerpo anátomo-fisiológico, en este caso, sofisticado por la conjunción de las investigaciones de la neurofisiología y la psicología. La noción de conducta tiene clara relación; es más, es una opción directa por sostener el discurso de la EF en la psicología conductista, cuya relación con la biología y con la interpretación positivista del mundo no requiere mayor explicación en este acotado artículo.

La conducta motriz se presenta como objeto de la EF tanto para fundamentar la disciplina como para ser la meta final de sus prácticas de intervención:

El término EF se manifiesta a través de la voluntad de otorgar a la persona del niño la ayuda para la dinámica de su desarrollo. La EF se preocupa de la totalidad de las conductas motrices posibles en una edad dada y de su afinamiento, incluido el medio acuático. Ello incluye y supera las sesiones de psicomotricidad e integra naturalmente las nociones de seguridad e higiene. La EF contribuye al desenvolvimiento de la personalidad infantil y la estructuración progresiva de su autonomía (CNEF, 1986: 6).

Por su parte, es clara al respecto la frase del programa 2005 al referirse a los objetivos generales de la EF:

El área de la EF se orienta a desarrollar las capacidades y habilidades instrumentales que perfeccionan y aumentan las posibilidades de movimientos de los alumnos. A su vez, se dirige a profundizar en el conocimiento de la conducta motriz como organización significativa del comportamiento humano y asumir actitudes, valores y normas con referencia al cuerpo y a la conducta motriz (ANEP, 2005:17).

Es importante dar cuenta de una cierta diferencia entre la noción de EF presente en el documento de 1986 y la que plantea el programa 2005, ya que en este último, en la fuente epistemológica⁴ la conducta motriz como objeto parece devenir en la motricidad como medio:

Hoy se entiende que el objeto de la EF es el ser humano en su unidad y globalidad en el contexto social que se desarrolla. Por lo tanto la EF es sobre todo educación, cuya característica es operar a través del movimiento por lo que no es una educación de lo físico sino por medio de la motricidad (ANEP, 2005: 10).

La noción de “educación a través del movimiento” se desplaza a “educación por medio de la motricidad” y se hace una distinción expresa entre movimiento y motricidad: “el movimiento no es una mera movilización mecánica de los segmentos corporales, sino la expresión de percepciones y sentimientos. De tal forma que el movimiento consciente y voluntario es un aspecto significativo de la conducta humana” (ANEP, 2005: 10).

En el programa 2008 observamos una mayor preocupación por encontrar en la motricidad el eje de la noción de EF y una preocupación por definirla ya no como una serie de movimientos coordinados y adaptados a un fin, sino como parte de un proyecto personal y social, con simbología e intencionalidad.

La motricidad entendida como un proceso adaptativo, evolutivo y creativo de un ser práxico implica la personalización y humanización del movimiento. Se entiende la motricidad como vivencia de la corporeidad

⁴ El programa de 2005 presenta seis fuentes que constituyen el marco teórico del currículum. Estas son: epistemológica, histórica, sociocultural, psicológica, pedagógica y fisiológica.

para expresar acciones significativas para el sujeto, que implican un desarrollo ético y político (ANEP, 2008: 254).

Entendemos que hay, en los dos últimos programas aprobados, una búsqueda de tomar distancia de las explicaciones del movimiento sostenidas científicamente desde la física, en cuanto movimiento humano propio de un cuerpo ya no solo explicable desde las ciencias naturales.

Un aspecto que consideramos central en este análisis de los objetos teóricos y fenoménicos de la EF es la incorporación en su discurso de la noción de cultura corporal⁵ sostenida desde las ciencias sociales. Esta noción, que no puede leerse en el documento de 1986, se esboza en el de 2005 en el apartado de la fuente pedagógica, y toma fuerza en el 2008.

Si bien el programa 2008 comienza definiendo a la EF como un campo de conocimiento que tiene como compromiso (desarrollista) la corporeidad y la motricidad de los niños, y estos conceptos son el centro del mapa conceptual que sintetiza las intenciones del documento, hay un apartado específico y primero dedicado a “la cultura corporal del movimiento”. En el mismo se trata de diferenciar el campo científico y el campo específico de la cultura corporal, de la práctica pedagógica y de enseñanza de la EF:

El campo del conocimiento científico es el conjunto de conocimientos teóricos, cuyo desarrollo más importante se encuentra en el siglo XX. Sus principales aportes provienen desde todas aquellas ciencias que estudian la cultura física, como ser la anatomía y la fisiología.

El campo de la cultura corporal-movimiento está constituido por el conjunto de prácticas corporales que existen en la sociedad, como son las actividades físicas, deportivas y recreativas, que se diferencian según los grupos de origen, las clases sociales, el sexo y la comunidad de pertenencia. El campo de la Educación Física como asignatura escolar es resultante de una particular relación entre los dos campos anteriores y de los cuales toma sus contenidos (ANEP, 2008: 252-253).

Si bien este concepto se presenta confuso y no parece modificar signifi-

⁵ CF. Colectivo de autores.

cativamente los contenidos prescriptos, constituye una modificación clara de los discursos científicos sobre los que se ha sostenido históricamente la EF. En primer lugar, es destacable la distancia puesta entre la EF como práctica pedagógica y de enseñanza de la EF como campo de producción de conocimiento. En segundo lugar, se introducen nociones de sujeto, de cuerpo y de prácticas corporales más cercanas a las ciencias sociales que a las naturales. No obstante, este quiebre con el discurso tradicional no podía darse sin contradicciones. Por ejemplo, al referirse al campo científico se nombra a la anatomía y a la fisiología y la cultura es física. La fundamentación continúa con referencias a sujeto social, proceso de humanización y subjetividad, que necesitan marcos de referencia (teóricos) lejanos al campo científico referido.

Hay también una búsqueda expresa de tomar distancia de la idea de movimientos naturales, de filogenia, haciendo eje en que todo movimiento (incluso aquellos más primitivos, las habilidades motrices básicas) se culturaliza tomando un sentido singular.

Pero quizás la mayor contradicción con la noción de cultura corporal radique en que no parece haber transformado la estructura prescriptiva de contenidos. Cada uno de los bloques presentados en la fundamentación, al plantearse en términos de saberes a ser enseñados, no modifican su estructura tradicional de actividades (actividades expresivas, actividades acuáticas y actividades en la naturaleza), ni se presentan como prácticas corporales históricas, culturales, políticas y económicas. Son fundamentalmente movimientos y capacidades vinculados a las prácticas corporales específicas, tamizadas por el proceso de pedagogización.

Cuerpo

Este trabajo se adscribe a la preocupación de muchos otros investigadores por dilucidar (o producir en términos teóricos) el saber de la EF. En este sentido, cierta identidad del saber de este campo disciplinar se vincula necesariamente con la noción de cuerpo, la relación educación y cuerpo y, en un sentido más estricto, el cuerpo puesto a circular (o a producir) en la enseñanza. Por tanto, en trabajos como este interesa identificar los enunciados claves que implican un saber del cuerpo al interior del sistema de enseñanza, en el área vinculada explícitamente a lo corporal: la EF.

El cuerpo no puede ser entendido ni analizado fuera de una trama discursiva; los discursos educativos modernos dominantes han definido fundamentalmente al cuerpo desde lo anátomo-fisiológico: remitiéndose a un conjunto de aparatos y órganos. Esta formulación se basa en saberes que provienen fundamentalmente de la biología y de la medicina. ¿Qué cuerpo han dejado afuera estos discursos? (Dogliotti, 2007: 131).

En el primero de los documentos estudiados hay poca referencia expresa a la noción de cuerpo. En el marco de la fundamentación centra el discurso en “Actividad motriz y desarrollo”, donde plantea textualmente: “La expresión corporal vivida está en el origen de toda relación y de todo comportamiento. El cuerpo es a la vez condición, causa y medio de desarrollo. La actividad motriz del niño sustenta la educación de su ser completo. Como todos los seres vivientes, el niño vive en interacción con el medio (en sentido amplio)” (CNEF, 1986: 7). A partir de esta idea, la noción de cuerpo biológico estará sujeta a la combinación entre crecimiento, maduración, desarrollo y adaptación. La EF apuntará a subsanar déficits de experiencia motriz, satisfacer las necesidades de movimiento y estimular el desarrollo y el rendimiento.

En el programa 2005, la definición de EF queda muy ligada al concepto de cuerpo, al punto de que las nociones de la EF dependen de las concepciones de cuerpo en los distintos momentos históricos. En el programa se hace referencia al cuerpo humano como unidad funcional. El cerebro es la sede donde confluye y finaliza esa unidad. Se entiende que “el objeto de estudio de la EF es el ser humano en su unidad y globalidad en el contexto social que se desarrolla”. En una lectura general del programa se observa que hay un intento de desprenderse de una visión tradicional de la EF, que intenta sostenerse desde una concepción de cuerpo que supere lo biológico, lo físico, para ser concebido como una “unidad funcional” pero que da la impresión que vuelve una y otra vez al cuerpo natural, orgánico, psicobiológico, medible.

Por último, el programa 2008 constituye un avance en la explicitación de la relación entre la EF y la comprensión teórica del cuerpo. En primer lugar es importante hacer referencia a que el área de pertenencia elegida para nombrar en el PEIP al campo de la EF fue el “Área de conocimiento corporal”. Podemos decir que en la fundamentación del área de conocimiento corporal se explicita que no se hablará de cuerpo y se introduce el concepto

de corporeidad, intentando superar la idea dualista de cuerpo-mente. Si bien el marco de referencia conceptual para definir lo corporal se desplazó de las ciencias naturales a las sociales (antropología filosofía, fenomenología) entendemos que omitir la palabra cuerpo y cambiarla por otra no resuelve el problema, a la vez que el área en el conjunto del documento no postula una representación de cuerpo distinta a la hegemónica. La motricidad está ligada indefectiblemente a lo tangible, más allá de las definiciones que se presentan. Pese a una clara voluntad por trascender el modelo hegemónico, surge una y otra vez el modo de entender al cuerpo como cosa.

A modo de cierre

Podríamos sostener a modo de hipótesis que dos dimensiones tensionan el discurso de la EF escolar. Una primera dimensión cultural, que se hace explícita y que intenta sostener la propuesta curricular, lo que constituye una innovación. Por otra parte, la dimensión psicológica desarrollista todavía pujante que sostiene la EF (y la educación en general) desde procesos de desarrollo y aprendizaje no permite dar real valor a los saberes como compromiso de la EF con la transmisión de la cultura.

Lo pedagógico domina en la disciplina, y esto aparentemente afecta su especificidad como campo de conocimiento. La búsqueda de valorización de la EF en la escuela ha estado tan unida a la educación que los saberes específicos no han podido ubicarse como centralidad de la disciplina. Esto se refuerza a la vez por la falta de interés teórico del campo.

Finalmente observamos un cierto corrimiento en la comprensión/producción de los objetos y fenómenos de la EF desde las ciencias naturales a las ciencias sociales que no termina por constituir acontecimiento. Si bien hay grandes diferencias en este aspecto entre el primero y el último programa, esta transformación es aún esquiva para el campo disciplinar, donde el discurso del cuerpo continúa remitiendo a lo biológico, los sujetos son pragmáticos, transparentes, y las prácticas corporales se presentan en la mayoría de los contenidos como un saber-hacer apolítico, sin historia y sin cultura.

Bibliografía

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria* [en línea]. Consejo de Educación Inicial y

- Primaria: Montevideo. Consultado el 11 de noviembre de 2013 en http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2005). *Programa de Educación Física Escolar*. Montevideo: Consejo de Educación Primaria.
- Behares, L. E. (2013). Sobre las éticas de lo posible y la enseñanza. En M. Southwell & A. Romano (Comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires: Editorial Unipe.
- Bordoli, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En: E. Bordoli & C. Blezio (Comp.). *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza* (pp. 27-52). Montevideo: FHCE.
- Bracht, V. (2005). Cultura corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? En M. Souza Júnior (Org.). *Educação Física Escolar. Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. Recife: EDUPE.
- Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) (1986). *Programa de Educación Física. Nivel Escolar*. Montevideo: Nueva imprenta piscis.
- Dogliotti, P. (2007). La imposible enseñanza del cuerpo. En E. Bordoli & C. Blezio. *El borde de lo (in) enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: UdelaR, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Rodríguez Giménez, R. (2012). Pensando la educación física escolar y no-escolar: estrategias en la constitución de saberes. Conferencia en el *VI Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte*. Universidade Federal do Rio Grande.
- Torrón, A., C. Ruegger & C. Rodríguez (2009). Política, escuela y cuerpo: los sentidos de la Educación Física “obligatoria” en la escuela uruguaya. Ponencia presentada en el *8º Congreso Argentino y 3º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. La Plata. Disponible en <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/descargables/politica-escuela-y-cuerpo-los-sentidos-de-la-educacion-fisica-obligatoria-en-la-escuela-uruguaya>

El enfoque curricular de la Educación Física en el sistema educativo bonaerense: desde su historia reciente hacia desafíos actuales

Silvia Cristina Ferrari

En este trabajo voy a presentar el enfoque curricular de la Educación Física en el sistema educativo bonaerense para los niveles inicial, primario y secundario y el CEF (Centro de Educación Física). Excede los límites de este texto el abordaje de la construcción curricular de Educación Superior dado que la misma no dependió de la Dirección de Educación Física.

A partir de recuperar de la historia reciente los momentos significativos en la construcción del enfoque curricular, abordaré las perspectivas que se fueron entramando en su actual explicitación, la relación con los debates desarrollados en el marco de acuerdos federales, para avanzar hacia el cierre en el planteo de algunos desafíos actuales.

Acerca de la elaboración del enfoque curricular: recuperando la historia reciente

En los últimos treinta años es posible distinguir hitos significativos en la elaboración de los diseños curriculares de Educación Física en el sistema educativo bonaerense en los niveles inicial, primario y secundario y en la propuesta curricular del CEF. Estos hitos ocurrieron en los años 1984, 1999, 2004 y en los que siguieron al 2005 hasta la fecha, siendo este último un período de intensa producción curricular.

En 1984 se elaboró un diseño para el área, de impronta conductista, a partir del cual era posible observar en las planificaciones didácticas de ese

momento una considerable fragmentación, tanto en los objetivos como en los contenidos. Con la Ley Federal promulgada en el año 1994, se escribieron los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y, en ese momento, la recomendación de especialistas del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (en adelante MCE) para los equipos de curricularistas jurisdiccionales fue que los contenidos de enseñanza se organizaran en ejes en sus diseños, situando en el centro del proceso educativo al sujeto que aprende.

Siguiendo esta orientación, una comisión de curricularistas integrada por Gladys Renzi, Mónica Corrales, Silvia Saullo y Graciela Maderna, elaboró en el año 1999 el Diseño Curricular para la Educación Inicial y la Educación General Básica.

En esos años, Nidia Corrales elabora una versión preliminar para la Educación Física en el nivel Polimodal.

Desde el año 2000 comenzó un nuevo capítulo en la Dirección de Educación Física, que asumió —desde la gestión de Jorge Ameal y Silvia García— el compromiso de trabajar por el fortalecimiento y jerarquización de la Educación Física como área curricular. A partir de esta intencionalidad, se iniciaron acciones de capacitación de los docentes en articulación con la Dirección de Capacitación. Estas acciones ponían en el centro del análisis los problemas de las prácticas docentes; eran descentralizadas, gratuitas y con puntaje y procuraban asegurar el derecho a la formación continua a todos los docentes de la provincia. Entre los años 2000 y 2004 se impulsaron diversas propuestas de capacitación, presenciales y semipresenciales, seminarios, cursos, ateneos, destinadas a capacitadores, tutores, supervisores, directivos y profesores. También se desarrollaron proyectos de escritura colaborativa.

En la Dirección de Educación Física se conformó durante los años 2000 y 2001 un Equipo Técnico que se ocupaba tanto de las propuestas de formación continua como de la escritura de documentos curriculares. Este equipo estaba coordinado por Gladys Renzi y lo integraban Nidia Corrales, Jorge Gómez y quien escribe estas líneas.

Cuando se inició este recorrido podían observarse en algunas clases dificultades en las estrategias de enseñanza, propuestas de actividades centradas exclusivamente en la competencia, planteos elitistas en la organización de la clase, entre otros problemas, junto a otras prácticas docentes que dejaban entrever claramente la preocupación de los profesores por el aprendizaje mo-

tor de todos los niños y niñas, la apropiación de las prácticas corporales y la contribución a su formación integral.

En el año 2004 se elaboró un diseño curricular para el Polimodal que no llegó a implementarse pero constituyó un insumo clave para el cambio curricular que se iniciaría en el 2005.

Entre los años 2005 y 2013 hubo una intensa producción curricular. En Educación Secundaria se escribieron los diseños de Educación Física para todos los años y el Diseño de la Escuela Secundaria orientada en Educación Física. Se elaboraron nuevos diseños curriculares para Educación Física en la Educación Inicial y Primaria y las propuestas curriculares para los CESAJ (Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes), los CEF (Centros de Educación Física) y los CEC (Centros Educativos Complementarios).

Posteriormente se redactaron versiones preliminares para la Educación Primaria y Secundaria de Adultos.

En el 2005 se creó la Escuela Secundaria Básica (ESB) compuesta por 1°, 2° y 3° año (los antiguos años 7°, 8° y 9° de la EGB 3).

En el transcurso del año 2005, a partir de la evaluación de la EGB 3 — realizada en la consulta a los profesores de la provincia de Buenos Aires— y de los avances del diseño escrito para la Educación Polimodal del 2004, se elaboró en forma colectiva un prediseño curricular para el primer año de la ESB (ex 7° año), con la participación del Equipo Técnico de la Dirección de Educación Física (DEF) junto a referentes regionales que representaban a los profesores de las escuelas.

Junto con este proceso de cambio curricular se creó el programa de Equipos Técnicos Regionales (ETRs), que estaban integrados por capacitadores de las diferentes materias, distribuidos en equipos en cada región. Una profesora referente del Equipo Técnico de la DEF, Nidia Corrales, fue convocada para la coordinación del Equipo de Capacitadores (ETRs) de Educación Física, tarea que desempeñó hasta iniciado el año 2008. En su tarea de coordinación colaboraba el conjunto de los integrantes del Equipo Técnico de la DEF y a su vez Nidia participaba de la producción curricular desde su rol de integrante del Equipo Técnico. Por esos años Adriana Bisceglia y Silvia Saullo también sumaron sus aportes al Equipo Técnico.

Para la escritura del Prediseño de 1° año, el Equipo Técnico había elaborado un breve documento de tres hojas que fue enviado a las escuelas y

puesto a consideración de los profesores de primer año en jornadas de trabajo institucional. Los aportes de los profesores de cada escuela se reunían en encuentros distritales. Luego un profesor representante del distrito socializaba las contribuciones de los profesores en un encuentro regional de referentes distritales. En este encuentro regional se compilaban los aportes de los docentes de todos los distritos y se elegía un referente regional, que pasaba a integrar un grupo de dieciséis profesores referentes regionales —dado que en ese momento eran dieciséis las regiones educativas—. Este grupo se reunía periódicamente con el Equipo Técnico y de este modo se avanzó en la elaboración del Prediseño.

Este proceso, que tuvo varias idas y vueltas entre el Equipo Técnico del Nivel Central y los profesores de las escuelas, llevó todo el año 2005. Al finalizar ese año, el Prediseño para 1° año (ex 7°) estaba terminado y listo para ponerse a prueba en las escuelas seleccionadas.

En el año 2006, el Prediseño fue implementado por profesores de 75 escuelas focalizadas —tres escuelas por región— con la asistencia técnica de capacitadores integrantes de los equipos técnicos regionales, quienes monitoreaban el proceso de implementación e informaban al Equipo Técnico de la DEF respecto de los aportes que hacían los profesores de las escuelas para la mejora del documento.

Así, en el marco de esta construcción colectiva se concluyó en el año 2006 el Diseño Curricular para primer año y para segundo año. Mediante construcciones participativas posteriores se elaboraron más tarde los diseños de tercero, cuarto, quinto y sexto año.

La DEF relevaba datos a través de informaciones que, por solicitud o de manera espontánea, hacían llegar al Nivel Central profesores, inspectores, capacitadores, directivos, entre otros actores. Con la información recibida se realizaban informes y se iban incorporando los cambios en los documentos.

Este proceso de implementación del Prediseño no fue sencillo, dado que suponía avanzar hacia un nuevo paradigma en la Educación Física escolar en el que se ponían en cuestión supuestos teóricos, ideológicos, metodológicos.

Es digno de destacar que el dispositivo para la escritura del Prediseño impulsó el protagonismo de los docentes, asignando a su experiencia pedagógica y recorridos formativos un lugar relevante en este proceso de cambio curricular.

Entre los años 2007 y 2008 se elaboró el Diseño Curricular para Edu-

cación Física en la Educación Primaria y se realizaron aportes al diseño de Educación Inicial.

En el año 2008 se sumaron al Equipo Técnico que conformaban Jorge Gómez, Nidia Corrales y Silvia Ferrari los profesores Liliana Mosquera y Gabriel Dozo, brindando aportes de relevancia a la escritura de la Propuesta Curricular de los CEF y la Escuela Orientada en Educación Física, además de participar en otros desafíos que asumió el Equipo. En el año 2009 comenzó el proceso participativo para la elaboración de los diseños de la Escuela Secundaria Orientada en Educación Física, que se inició con 4° año en 2010.

Entre 2009 y 2010 se elaboró la Propuesta Curricular de los Centros de Educación Física.

El enfoque curricular

Era necesario en el campo de la Educación Física un proceso de actualización disciplinar y didáctica que suponía avanzar hacia un cambio de paradigma. Del viejo paradigma mecanicista —del cuerpo considerado como cuerpo orgánico, instrumento para la técnica eficaz y el alto rendimiento—, a un paradigma pedagógico, fuertemente humanista y social, desde el que no se desatiende el rendimiento motor pero se asigna centralidad a los sujetos y sus prácticas corporales en el proceso educativo, posibilitando el despliegue de su corporeidad y motricidad, en forma contextualizada en el medio sociocultural de referencia. Es en el proceso de apropiación de las prácticas corporales —ludomotrices, gimnásticas, expresivas, deportivas y de vinculación con el ambiente— que los sujetos constituyen su corporeidad y motricidad, se vinculan con los otros y el ambiente del que son parte. Las prácticas corporales constituyen bienes culturales a los que los alumnos tienen derecho a acceder.

En este paradigma, la Educación Física se encuentra dentro del conjunto de disciplinas que se ocupan de la enseñanza, con una tarea específica que consiste en incidir en la formación corporal y motriz de los alumnos que ocurre en el proceso de apropiación de bienes culturales específicos de este campo como son las prácticas corporales de distinta índole. Se concibe a lo corporal y lo motriz como dimensiones significativas en la constitución de la identidad de las personas, a quienes desde esta perspectiva se las considera en la complejidad de su existencia.

Esta nueva mirada de la Educación Física conformada por conceptos estructurantes tales como corporeidad y motricidad, prácticas corporales, inclusión, sujetos de derecho, democratización, formación integral; se basa en el paradigma de la complejidad, recupera la dimensión cultural del hacer corporal y motor e incorpora un enfoque multirreferenciado para pensar este campo de conocimiento.

Tal como sostiene Jacques Ardoino (1991: 173), el análisis multirreferencial hace posible “una lectura plural, bajo diferentes ángulos, de los objetos que se quiere aprehender, en función de sistemas de referencias supuestamente distintos, no reductibles los unos a los otros”.

El paradigma de la complejidad, los aportes de la antropología, la filosofía, las teorías del campo de lo grupal, la perspectiva socio-crítica y el cognitivismo en un sentido amplio, entre otras herramientas teóricas, se entramaron con otras ciencias como la biología —que durante mucho tiempo tuvo un papel hegemónico en el campo— y también con aspectos centrales de la didáctica específica de la disciplina, posibilitando un significativo avance en la construcción curricular de la Educación Física.

Se pensaba este cambio curricular como un cambio cultural, según sostenía la Ministra de Educación, Adriana Puiggrós, en aquella época.

En este proceso, la Dirección de Educación Física (DEF) fue avanzando en forma colectiva en la construcción de una concepción de Educación Física humanista, pedagógica y social, democrática, contextualizada, comprometida con el desarrollo integral de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, a partir del aporte de sus saberes específicos.

Esta concepción se fue “amasando” en el Equipo Técnico de la DEF en variadas instancias de intercambio con los colegas, desde las experiencias de “patio” con alumnos, en las prácticas de formación en el profesorado, en la supervisión, en la capacitación, en el debate e intercambio en diferentes encuentros con docentes de la provincia de Buenos Aires. Este “amasado” se fue enriqueciendo en los intercambios con colegas de otras jurisdicciones y también de otros campos de conocimiento.

En este paradigma, la Educación Física se inscribe en un enfoque de derechos; en tal sentido las prácticas corporales, gimnasias y deportes son bienes culturales que los alumnos tienen derecho a conocer, practicar y recrear en sus propias elaboraciones.

Reconocer el derecho de cada niño y niña al juego y a la actividad motriz, valorar las posibilidades de cada integrante del grupo supone partir del “yo puedo” de cada niño y niña y propiciar el placer por el hacer motor, la ayuda mutua en el aprendizaje compartido con los otros, haciendo posible recorridos variados en la búsqueda de una motricidad entendida como manifestación de la corporeidad de cada sujeto.

Esto hace posible instituir la clase como un espacio valioso para todos, donde cada niño y niña sienta que hay un lugar para aprender con los otros, comunicarse, disfrutar y cooperar, asumiendo hábitos de vida saludable.

Esta motricidad como intencionalidad en acción les permite concretar sus proyectos, su voluntad de creación y transformación para socializarse, abrirse a los otros e insertarse en el plano de la convivencia (DGCyE, 2008).

Con el transcurso de los años se superó el pensamiento positivista y simplificador que “generó en la Educación Física limitaciones para comprender la singularidad de sus destinatarios, la heterogeneidad e incertidumbre propia de sus prácticas pedagógicas y las formas de intervenir adecuadamente en contextos sociales siempre cambiantes y con distintos niveles de conflictividad” (MCE – INFD. 2008: 7).

Así, las prácticas corporales y motrices fueron integrando diversas propuestas curriculares correspondientes a la Educación Física y se convirtieron en objeto de investigación para variados campos de conocimiento, como la filosofía, la fisiología, la psicología, la sociología, la biología, la didáctica, las ciencias de la educación, la historia, entre otros.

Sin pretender agotar aquí los estudios realizados en el campo, cabe mencionar los referidos a la filosofía, las ciencias biomédicas, la pedagogía crítica, la experiencia pedagógica propia de esta área, “la construcción curricular y la didáctica específica, la investigación histórica de la Educación Física, el tratamiento de lo corporal en la escuela, la sociología crítica, los aportes de la sociología del cuerpo y del deporte, la perspectiva de género, el estudio de objetos culturales propios del campo —deportes, gimnasia, natación, juegos, vida en la naturaleza— y su enseñanza, el estudio de las prácticas corporales emergentes, entre otros” (Ferrari, 2013).

Es posible reconocer en el campo de la Educación Física en nuestro país

la influencia de la ciencia de la motricidad humana¹ y sus desarrollos acerca de la corporeidad y la motricidad. Este enfoque propicia una Educación Física que incide en el desarrollo de la corporeidad y motricidad de los sujetos, ofreciendo prácticas fundamentadas, críticas de los modelos estereotipados o hegemónicos, solamente reproductores de un orden o sistema establecido de jugar o moverse. Vinculados con este enfoque se destacan autores como Silvino Santín (1992, 1995), Manuel Sergio (1994), Eugenia Trigo Aza (Trigo y colaboradores, 1999) y Ana Rei Cao.

Acerca de los debates y el planteo de nuevos desafíos

Resulta clave destacar el papel de la producción curricular bonaerense en los procesos referidos a la elaboración de acuerdos federales: los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) correspondientes a la escolaridad obligatoria, los marcos de referencia del ciclo superior orientado y las “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares de los profesorados de Educación Física”, en el marco del Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante INFD).

En los diversos debates de los NAP, por ejemplo, fue necesario encontrar una explicitación que representara a todos los actores intervinientes. Fue posible arribar a una organización de los NAP articulando dos lógicas, evitando sesgos. Es así que en el nombre de los ejes que organizan los NAP se incluye una referencia a los sujetos y otra a las prácticas corporales, conjugándose la dimensión subjetiva con la perspectiva sociocultural, propiciando que se asigne centralidad al sujeto y sus prácticas corporales en el proceso educativo.

Esto, lejos de constituir una debilidad epistemológica, posibilita dar cuenta de la complejidad del campo de la Educación Física y del necesario enfoque multirreferenciado para pensar dicho campo. Al seleccionar los NAP

¹ “Al definir la Ciencia de la Motricidad Humana como ciencia de comprensión y de la explicación de las conductas motoras, visando el estudio y constantes tendencias de la motricidad humana, en orden al desenvolvimiento global del individuo y de la sociedad y teniendo como fundamento simultáneo lo físico, lo biológico y lo antropro-sociológico; Manuel Sergio postula un objeto conceptual que abarca varias manifestaciones de la capacidad típicamente humana de moverse. Tales manifestaciones incluyen aquellas de las cuales la Educación Física se ha ocupado (gimnasia, deportes, juegos, etc.) y muchas otras como las actividades del trabajo, las manifestaciones circenses, las actividades cotidianas, los rituales, etc. A lo largo de treinta años, el doctor Manuel Sergio continúa fundamentando y desarrollando la CMH” (Trigo & Montoya, 2004).

para el diseño de una propuesta de enseñanza, el docente debe atender a los sujetos porque es con ellos y desde ellos que se desarrolla su intervención didáctica, pero también debe hacer foco en las prácticas corporales, dado que si estos bienes culturales no son apropiados por los alumnos, se vulnera el derecho a la educación —en este caso, a la Educación Física—.

Otro espacio de construcción de acuerdos federales estuvo representado por las “Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares de los profesorados de Educación Física”. En ellas se afirma que

En la actualidad, la Educación Física, concebida como disciplina pedagógica, tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social (MCE - INFD, 2008: 8).

Otro aspecto a destacar es el plan de Escuela Secundaria Orientada en Educación Física que en la provincia de Buenos Aires introduce un desarrollo sobre el concepto de prácticas corporales.

asumir el concepto de prácticas para la denominación de estas materias implica atender a tres preocupaciones:

Una preocupación humanista que sitúa a los estudiantes en el centro del proceso educativo, quienes con sus prácticas ponen en juego diferentes procesos de apropiación, resignificación y construcción de contenidos.

Una preocupación social, que abarca contenidos socialmente significativos, desde aquellos que fueron tradicionalmente hegemónicos en este campo, como otros que si bien son de carácter alternativo, revisten un valioso potencial formativo.

Una preocupación democrática, al ofrecer un espacio de formación que da lugar a los deseos, intereses y necesidades de los estudiantes; mediante prácticas que permiten comprender la tradición y la innovación, lo homogéneo y lo diverso, lo hegemónico y lo alternativo. De esta manera se favorecen los modos de expresión motriz e inserción social de los es-

tudiantes, al integrarse como prácticas cotidianas que benefician su salud y mejoran su calidad de vida (DGCYE. 2010; 15).

Hoy la provincia cuenta con 81 escuelas orientadas en el territorio bonaerense. Se terminó de elaborar en el 2013 una serie de nueve documentos de desarrollo curricular para cada una de las materias específicas de la orientación.

En el ciclo básico del nivel secundario se está iniciando un proceso de revisión curricular.

Con respecto a los 155 CEF, se encuentran en este momento frente al desafío de escritura de las narrativas de prácticas docentes e institucionales, transcurridos tres años del acuerdo provincial que se materializó en su propuesta curricular.

Otro avance digno de mención es que se ha elaborado un documento de desarrollo curricular para pensar la intervención docente en la clase de Educación Física propiciando la integración de personas con discapacidad.

Y nuevos desafíos se presentan al avanzar en la explicitación curricular de la Educación Física en la Educación de Adultos para la educación primaria y secundaria.

Estas son algunos de los asuntos en los que se ha avanzado y aún hay que seguir.

Para finalizar, quiero destacar que si hoy la Educación Física se inscribe en un enfoque de derechos, resulta imprescindible garantizar propuestas de enseñanza de calidad que posibiliten la genuina apropiación de las prácticas corporales, en tanto que estas constituyen bienes culturales que los alumnos tienen derecho a conocer, practicar y recrear.

En este sentido avanza hoy la Educación Física bonaerense en las instituciones educativas y en el CEF, en la formación corporal y motriz de sujetos críticos, reflexivos, creativos, solidarios, transformadores y responsables del bien común.

Este es nuestro compromiso, este es nuestro desafío.

Bibliografía

Ardoino, J., et al. (1991). *Sciences de l'Education, Sciences majeures. Actes de Jour-nees d'etude tenues a l'occasion des 21 ans des Sciences de l'Education. Issy-les-Moulineaux*. EAP, Colección Recherches et

- Sciences de l'education. En castellano disponible en http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_SIAIES.pdf
- DGCYE (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.
- DGCYE (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Orientación en Educación Física. 4º año*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.
- Ferrari, S. (2013). *Las concepciones de formación en el Programa de Equipos Técnicos Regionales: una aproximación al análisis de los dispositivos utilizados en la formación de capacitadores de Educación Física entre 2005 y 2007*. Tesis de maestría, trabajo inédito.
- Ministerio de Cultura y Educación, Instituto Nacional de Formación Docente (MCE-INFED) (2008). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares - profesorado de educación física*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Renzi, G.; Gómez, J.; Corrales, N. & Ferrari, S. (2010). *La formación docente en Educación Física, perspectivas y prospectiva*. Buenos Aires: Noveduc.
- Santín, S. (1992). *Educación Física: corporeidad y motricidad humana*. Viña del Mar: Conferencia.
- Santín, S. (1995). *Educación Física. Ética, Estética y salud*. Porto Alegre: Editorial Del estado de Porto Alegre.
- Sergio, M. (1994). *Motricidad Humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trigo, E. & Montoya, H. (2004). Aportes de la ciencia de la motricidad humana a la educación física, recreación y deporte. Universidad del Cauca-Colombia. En línea, disponible en http://www.kon-traste.com/pdf/articulos_desde_2004/aportes.pdf.
- Trigo, E. y colaboradores (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: Inde.

La clase de Educación Física y el grado de vinculación con el currículum

María Lucía Gayol

Esta comunicación tiene la intención de compartir reflexiones en torno al *currículum* y la *clase*. A tal fin se considerarán los cambios promovidos desde la política educativa en nuestro país a partir de la década del 90, al visualizarlos como punto de inflexión en todo aquello que, directa o indirectamente, tuvo y tiene sus efectos en los *haceres* y *decires* con respecto a la Educación Física en el campo de lo escolar. Cambios que afectan, parafraseando a Bourdieu, *habitus* y *capital cultural*, dando lugar a diversidad de interpretaciones y configurando la presencia de un *pluralismo profesional*, al decir de Schön (1928: 28) o a un *barullo de voces* al decir de Havens.

Al entender al currículum como proyecto de política educativa en el que se expresa lo que los alumnos tienen que aprender, y que orienta a los enseñantes para la toma de decisiones al momento de concretar sus prácticas durante una clase, una clave de análisis me lleva a pensar el grado de vinculación de este documento con lo que se hace, a partir de comprender e interpretar lo que allí está dicho.

Algunos autores y los campos de desempeño profesional direccionan y le otorgan sentido a mis reflexiones. En el reconocimiento de estos referentes de análisis, y pasados 20 años de las transformaciones promovidas, me pregunto fundamentalmente *¿qué cambios se han operado en las propuestas de enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria como para vislumbrar que las mismas están iluminadas por novedosos enfoques y perspectivas explicitadas en el currículum?*

Si bien el currículum orienta y facilita la construcción significativa de un conocimiento acerca del enseñar, en las clases —en su transcurrir— ese conocimiento es un saber particular, con significado y sentido, que se construye haciendo y pone en tensión el conocimiento portante. Entonces, es desde aquí donde podríamos pensar en los grados de vinculación entre ambos campos y posiblemente núcleos de debate en torno al currículum.

Esta mesa redonda¹ que ahora nos convoca tuvo, a mi entender, una instancia previa de la que también tuve oportunidad de participar: una clase abierta² cuya temática se centró en *La Educación Física en la escuela secundaria*.

Tal como estuvieron planteadas ambas instancias, me posibilitaron llegar hasta aquí para compartir algunas reflexiones acerca de la enseñanza de la Educación Física en el campo de lo escolar, las que problematizan cuestiones inherentes al currículum y la clase.

De lo acontecido en la clase que tuvimos en común durante esta tarde, relevo el rico intercambio a que dio lugar. Considero que la mirada del otro da luz y aire al pensamiento, pone obstáculos y lleva a romper estructuras e invita a tomar otros caminos para seguir andando. El diálogo, la escucha y la discusión entre colegas me inspiraron para seguir pensando en una Educación Física que se despliega en la escuela y que entiendo debería estar acorde con los tiempos que vivimos.

Y digo esto por estar convencida de que no hay una única manera de resolver cuestiones inherentes a la enseñanza, así como tampoco la lectura de la letra escrita conduce necesariamente al establecimiento de consensos. Parafraseando a Ricoeur (2010: 271), la letra escrita explícita sentidos y quienes la leen también son “portadores de sentido”.

Del análisis de lo acontecido durante la clase abierta, posiblemente jus-

¹ Agradezco a las autoridades del 10° Congreso por invitarme a participar de este encuentro.

² Públicamente quiero agradecer también a todos los que, de una u otra manera, colaboraron para que tanto la *clase* como lo que ahora comparto se hayan podido construir. En primer lugar a Fabiana Vidal y Nacho Panichelli, quienes desde el primer momento me ayudaron a resolver la tarea encomendada. También agradezco a los alumnos de 6° año de la Escuela 11, que tuvieron la oportunidad de *vivir* la clase y permitirme realizar los ajustes necesarios, previo a su desarrollo, y a los alumnos de 4° y 5° año del PUEF, cursantes de Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física, representados por Pablo López, que, sin saberlo y desde otro lugar, también *vivieron* la clase y aportaron desde sus intervenciones planteando dudas o bien exponiendo otras alternativas posibles de solución.

tificando nuestras decisiones, muchas cosas quedaron por decir. Probablemente, tal análisis dio lugar al surgimiento de distintos puntos de vista acerca de su estructura, organización, los modos de encarar la enseñanza de los contenidos seleccionados para esa oportunidad, la secuencia de los temas, el tipo de actividades propuestas, el uso del espacio y alguna otra cuestión más que ameritaría la realización de un congreso solo para intercambiar y debatir al respecto.

En el campo de la enseñanza, esta relación entre lo que se resuelve y los argumentos que lo justifican es el resultado de visiones acerca de la disciplina y su rol en la escuela. Posicionamientos y visiones que la mayoría de las veces no son coincidentes, puesto que ponen en juego teorías y enfoques. También, en esta vinculación se entrecruzan percepciones, imaginarios, rutinas y, sustancialmente, los modos y estilos al encarar el proceso de enseñanza. Estas formas, estos decires y haceres, estas prácticas, son las que marcan la diferencia y dan lugar al debate que estamos intentando plantear.

Hecha esta introducción, voy a focalizar mi exposición en torno al título y subtítulo de esta mesa, ya que ponen en cuestión las *Prácticas de la Educación Física escolar - Los debates en torno al currículum de la Educación Física* y así dan lugar al debate.

Un debate —por definición— transparente puntos de vista y concepciones que, al explicitarse, por lo general suscitan una discusión, a veces acalorada, de posturas antagónicas sobre las que se argumenta al justificar lo que se piensa y decide. Bienvenidos, entonces, la multiplicidad y el barullo de voces conducentes, y, si hay intención, el establecimiento de acuerdos.

En principio podríamos preguntarnos, relacionando la clase compartida y los ejes de discusión de la mesa, acerca de la relación entre el currículum y una clase o, dicho de otra manera y con mayor precisión, qué tipo de vínculo se establece entre una clase de Educación Física escolar y el currículum de la cual procede.

Otra pregunta que nos podríamos hacer es hasta qué punto el currículum determina el accionar del docente, o bien cuál es el grado de autonomía profesional que se tiene al implementar una clase de Educación Física.

Y aquí otro punto para debatir: ¿tiene el currículum la intención de que sea aplicado?, es decir, ¿debería prescribir el hacer del docente? (Res. N° 3655/07, en DGCyE, 2007: 15) o bien ¿debe quedar abierto al pluralismo

profesional? (Res. N° 13298/99, en DGCyE, 1999: 7). Acentuando estos interrogantes ¿qué procesos de significación, especificación, interpretación y contextualización sufre el currículum?, y estos procesos, ¿lo acercan o distancian de la escuela y en particular de lo que sucede en una clase?

También podríamos preguntarnos si el currículum, al ser una práctica discursiva, recupera las voces de los docentes. Y aquí el debate: ¿contempla el currículum, en sus enunciados, la palabra procedente de la práctica? Dicho de otro modo, ¿cuál es el grado de vinculación que se establece entre las decisiones, principios, enfoques y teorías que se expresan en el currículum, con los principios, enfoques, teorías, tradiciones, climas institucionales y decisiones que caracterizan el hacer de los docentes, hacer que se construye en los patios y gimnasios dando lugar al currículum real?

Otra pregunta que podríamos formularnos es acerca de lo que debe contener un currículum. El debate que aquí se podría plantear es si al ser un texto de política educativa, solo debería orientar y guiar a la enseñanza, o si debería contemplar todo lo que pasa en la escuela. Si lo último fuera afirmativo ¿podría un currículum percibir, distinguir y expresar, es decir, poner en cuestión la complejidad y diversidad de situaciones que acontecen en la cotidianidad de escuelas y patios?

Ante tantas preguntas y con la intención de compartir lo que pienso al respecto, me voy a situar desde una perspectiva de análisis pedagógico- didáctica. Desde allí intentaré encontrar los grados de vinculación que me preocupan. Para comenzar, creo que debemos acordar sobre dos cuestiones que hemos puesto en juego para establecer un debate: qué entendemos por currículum y qué entendemos por clase.

De inicio diremos que tanto el *currículum* como la *clase* son formatos de presentación de una propuesta de enseñanza. Ambos son hipótesis de trabajo que intentan promover y generar aprendizajes que, como resultado, derivan en la construcción de nuevos saberes. Sin embargo, tanto desde el punto de vista etimológico como desde el campo de la didáctica, entre ambos existe un punto de inflexión que marca la diferencia.

La bibliografía con respecto a currículum lo presenta como un vocablo polisémico, es decir, un término al que se le atribuyen varios significados. Y aquí recupero palabras de la pedagoga española Francisca Martín Mole-ro quien, al analizar el desarrollo de una reunión de expertos especialistas

en currículum, destaca la presencia de discusiones que se alejaban del tema puesto en cuestión y que se justificaban al hacer mención a “las múltiples posibilidades de interpretación”. La autora concluye que, entre los asistentes, “lo único evidente era la ausencia de intercambio comunicativo” (1993: 42).

Para no caer en la situación planteada por Martín Molero al considerar la polisemia del término, lo primero que voy a compartir es un relevamiento de lo que dicen los teóricos especialistas en currículum.

Según esta procedencia, *currículum* es un vocablo latino que proviene de *currere*, que significa “carrera”; para ser precisos “carrera de carros” (Kemmis, 1988/1998: 31). Por lo tanto, a partir de esto llevaría a considerar movimiento, trayecto, camino a recorrer, previsión de un punto de llegada. Esta lectura nos brinda la posibilidad de observar una situación inicial y pensar en un cambio, fundamentando el por qué y para qué de este. Dicho de otra manera, pensar en un desplazamiento hacia otro lugar lleva a establecer hacia dónde se quiere ir, por qué y para qué. En este devenir y transcurrir convergen cuestiones que caracterizan al hoy como situación presente y anticipan un futuro, es decir, perfilan un mañana.

Inscribiendo al currículum en el campo de lo educativo y haciendo un salto en la evolución del término, tres autores aportaron una conceptualización que nos permitirá arribar al congreso, situarnos en esta mesa e intentar instalar algunas líneas de debate en torno al currículum.

Stenhouse (1991: 29-30) menciona que desde la política educativa un currículum “(...) es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un *propósito* educativo (...)”. Resalto de lo expresado por este autor la comunicabilidad de un *propósito*. Gimeno Sacristán (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1992: 158) lo identifica como “(...) *vehículo* de supuestos, concepciones, valores y visiones de la realidad (...)”. Aquí destaco el término *vehículo*. Otra autora que aporta a nuestra reflexión es Alicia de Alba y nos permite considerarlo como “(...) síntesis de *elementos culturales* tales como costumbres, creencias, hábitos, cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal” (1998: 59-60). De ella subrayo la consideración de *elementos culturales*.

Entonces, en líneas generales, podemos identificar al *currículum* como un *proyecto de política educativa* que expresa la intención de transparentar los elementos culturales a ser apropiados por aquellos sobre los que recae su designio.

Un currículum, en consecuencia, es el proyecto histórico cultural de un país que, en un tiempo determinado, enuncia qué se entiende por educación a partir de traslucir qué se entiende por hombre y sociedad. Concomitantemente, este proyecto explicita intenciones educativas en clave de teorías, enfoques y perspectivas asumidas acerca de la enseñanza y el aprendizaje que, en un aquí y un ahora, contempla deberes y derechos de los ciudadanos. Ciudadanos, alumnos y docentes; *agentes sociales*, al decir de Bourdieu (1980/2007), que en esta combinación e interjuego, desempeñan distintos roles y funciones.

En esta línea, Kemmis expresa que “(...) las teorías sobre currículum son teorías sociales, no solo en el sentido de que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, sino también en el de que encierran ideas sobre el cambio social y, en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad” (1988/1998: 45).

En nuestro país, en los 90 se promovieron cambios estructurales y estructurantes respecto de lo que hasta ese entonces estaba sucediendo en el sistema educativo, en las instituciones y en las aulas/patios. Desde ese momento y hasta la fecha se promulgaron leyes educativas que concluyeron en los Contenidos Básicos Comunes, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (MECyT, 1995), y los Diseños Curriculares de las distintas jurisdicciones educativas (DGCyE, 1999 y 2007; Diseños curriculares de los colegios preuniversitarios de la UNLP).

Pasados más de 20 años, una lectura de la documentación elaborada al efecto y una mirada a los patios en los que la Educación Física se despliega, reafirman mi inquietud por encontrar los grados de vinculación entre ambos campos: el currículum y la clase, la clase y el currículum.

Ante una propuesta de cambio como la señalada, con la consideración de lo socialmente legitimado para ser enseñado, las formas de abordaje y aspectos vinculados a la evaluación —por nombrar algunas de las concurrencias que hacen a lo escolar y son problematizadas desde el currículum— mirando el patio y lo que allí sucede, me atrevo a preguntar ¿qué ha cambiado?, ¿cuáles son los signos actuales que identifican y dan cuerpo a la Educación Física escolar, fundamentalmente en la escuela secundaria?

También podría preguntarme ¿qué cuestiones plantea el currículum que posibilitarían darle distinto significado y sentido a los procesos de

enseñanza y de aprendizaje de la Educación Física?

Con otras palabras, ¿qué cambios se han operado en las propuestas de enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria, como para vislumbrar que las mismas están iluminadas por novedosos enfoques y perspectivas explicitadas en el currículum?

La interpelación a esta vinculación gira en torno a visibilizar las razones que me mueven a poner como centro y foco de mis reflexiones a la *clase* (Gayol, 2011a). Primordialmente, entiendo que es durante la clase —mejor expresado, *las clases*— cuando se da lugar a que el alumno transite hacia un nuevo saber. Esta es la función primera y última de la escuela, y por ende de aquellos, los docentes, que intervienen para que esto acontezca. Considero a la clase como ese momento, suceso y situación, único e irreplicable, en el que en simultaneidad están presentes los elementos constitutivos de todo proceso de enseñanza y concomitantemente de aprendizaje. Momento que, si bien tácitamente responde a una intencionalidad, al transcurrir en un contexto las más de las veces incierto e impredecible; es decir, al ponerse en acto y cobrar dinamismo, capitaliza lo emergente y no previsto como válido, incidente y trascendental y que muchas veces hace que esa intencionalidad sea alterada.

La entiendo como unidad didáctica deliberada. Desde el punto de vista temporal, es exigua, escasa, insuficiente; desde el punto de vista pedagógico, además de ser compleja, trasunta enfoques, pareceres y principios que se sustentan acerca de qué se entiende por Educación Física y por qué y para qué enseñarla en la escuela.

Desde el inicio de la producción y circulación del currículum hasta su entrada en el establecimiento escolar, se van construyendo diversidad de escenarios que reflejan situaciones y acontecimientos conducentes a una resignificación de lo que el currículum expresa.

Al arribar el currículum a la escuela, encuentra a los *agentes sociales* que habitan en ella. Profesionales docentes que viven y construyen climas y que también están signados por sus propias historias —individuales y colectivas— que transitan por instancias de decodificación de este proyecto político cultural del que tienen que hacerse cargo. Así, lo escrito se dinamiza y cobra cuerpo a partir de lo que va sucediendo. En este movimiento, en este transitar hacia determinados puntos de llegada, se pueden identificar procesos de interpretación y adecuación, de significación y sentido como respuesta al acontecer.

Por tanto pensar en la clase y en la sucesión de estas es pensar en una práctica que, además de estar inscripta en lo curricular, se inscribe en lo situacional, situado, histórico, político y social. Las clases a cargo de un docente y destinadas a un grupo de alumnos particulares que concurren a una escuela también particular, *muestran* concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende. Además, pensar en las clases también conduce a analizar qué se entiende por educación y qué por educar.

Por todo lo dicho, ambas propuestas tienen en común que establecen y relacionan el qué, cuándo y cómo enseñar y, por ende, qué y cómo se entiende que aprenden los que tienen derecho a aprender.

Entonces, ya tenemos una cuestión que nos irá conduciendo a contemplar a ambas propuestas desde el campo de la didáctica de la disciplina, y posiblemente nos permita encontrar los grados de vinculación que estamos buscando.

Ahora bien, ¿qué es lo que las distingue y marca la diferencia?

Haciendo un paralelismo podríamos destacar: la distancia témporo-espacial para el logro de lo que se aspira, es decir, el enunciado de una hipótesis de finalidad a largo plazo, frente a una intervención docente acotada a tiempo y lugar; una visión de la propuesta para todos los alumnos de un determinado territorio y el despliegue de una propuesta destinada a alumnos reales; un cierto versus entre lo general y genérico del currículum, frente a lo particular y específico de la tarea del docente; una propuesta educativa externa que atraviesa las fronteras institucionales con la intención de guiar un hecho educativo y social, frente a lo propio y a veces endogámico, con tradiciones, climas, rutinas —y por qué no considerar rituales— que le dan identidad.

Además (y téngase en cuenta este además), ese alumno real al que hago mención, es partícipe activo en esta propuesta de enseñanza puesto que es el hacedor de sus aprendizajes, tiene gustos e intereses construidos en la época en que vive y también tiene una voz que requiere ser sentida y escuchada por parte del enseñante.

Y aquí presento otro de los tantos y posibles núcleos de debate en torno al currículum.

La letra del currículum orienta —u orientaría— las decisiones a tomar durante las clases. Sin embargo, como venimos diciendo, durante las clases estas decisiones son inmediatas y contextualizadas en el momento en que suce-

den. Entonces también es desde aquí donde podríamos pensar en los grados de vinculación (y a veces desvinculación) entre ambos campos.

Un autor me permite seguir andando, trazando ruta en mis reflexiones, dándole dirección y sentido y posibilitándome arribar a una provisoria conclusión para el debate.

Hargreaves señala que

las políticas escritas (...) son interpretadas de modo diferente dependiendo (...) de los propósitos y percepciones de los profesores, (...) y se dispersan (...) en una gama de matices y colores de interpretación. Ninguna política escrita puede ser lo bastante clara o literal como para asegurar un verdadero consenso (Hargreaves, Earl & Ryan, 1998: 270).

De allí que pensar en una propuesta de tamaño envergadura como es el currículum y que su lectura va a generar grandes e inmediatos cambios en el hacer profesional, es no contemplar, reitero, que los docentes poseen un conocimiento que se construye desde la práctica misma, haciendo, interviniendo, tomando decisiones. Conocimiento que la mayoría de las veces pone en tensión lo que se enuncia, generando un hiato entre lo que se pretende desde la política educativa y lo que realmente pasa en las aulas y patios. Este lugar, el de la clase, está atravesado por un sinnúmero de cuestiones que exceden la consideración curricular, por más minuciosa que esta sea al definir orientaciones.

Como última reflexión para compartir: *visiones de la realidad*, como expresara Gimeno, y *realidades* que viven los docentes.

Nuestra clase, la presentada durante la clase abierta, fue una propuesta clásica por los contenidos seleccionados. Posiblemente sin fisuras desde el punto de vista del conocimiento acerca de la especialidad y de su didáctica, y con un intento de dar lugar a las decisiones de los alumnos en la búsqueda de generar autonomía e independencia al momento de la construcción de sus propios saberes. Sin embargo, y habiendo tenido oportunidad de presenciar la muestra corporal exhibida en el día de ayer con motivo de la inauguración del congreso, me preguntaba si solo deberíamos analizar *cómo enseñar* o también deberíamos replantearnos desde la disciplina, concretamente desde el patio, *qué enseñar*, renovando la propuesta curricular de contenidos y dando

entrada a prácticas corporales distintas a las que venimos llevando a cabo en la escuela desde muchos años atrás.

Siguiendo la misma línea reflexiva, también deberíamos contemplar el tipo de convocatoria que, sobre prácticas corporales, tienen tanto los medios de comunicación masiva como las instituciones que a sus prácticas se dedican.

Los tiempos han cambiado, también el gusto y los intereses de los alumnos del siglo XXI, para la realización de prácticas corporales. Parafraseando a Chevallard (1991/1997:31) los contenidos escolares han envejecido; en palabras del autor “El saber enseñado se ha vuelto viejo en relación con la sociedad (...)” (Gayol: 2013, 2011b).

A nuestro favor, decisiones de esta naturaleza estarían legitimadas desde el texto del currículum, puesto que una lectura del mismo nos permite señalar que los contenidos están expresados en forma muy general, sin prescribir y establecer cuáles; situación que facilitaría asumir estas novedosas decisiones. Por tanto y en este sentido, la vinculación currículum–clase, clase–currículum, no se vería afectada.

En otras palabras, más que supeditados a la letra del currículum, considero que ha llegado la hora de reflexionar acerca de nuestro lugar con respecto a la disciplina y —por qué no— ser transgresores respecto de lo instituido, capaces de desplegar contenidos inclusivos y convocantes que pongan en valor una disciplina que tiene, como fin primero y último, la adhesión a la realización de prácticas corporales como constituyentes de los estilos de vida.

Para finalizar lo expuesto, y respetando el eje temático de la mesa, como síntesis aporto algunas claves de análisis para poder debatir acerca del currículum. Entre otras tantas, estas podrían ser: grados de prescripción del currículum; autonomía profesional en la instancia de la decodificación de la letra escrita; coexistencia de visiones y enfoques acerca de la enseñanza y el aprendizaje; elementos culturales socialmente legitimados a ser enseñados; y caracterización de la realidad que plantea el currículum y realidades vividas y vivenciadas al momento de su implementación.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1980/2007). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI Editores.
- Chevallard; I. (1991/1997). *La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

- De Alba, A. (1998). *Currículum, mito y perspectivas*. Madrid: Miño y Dávila.
- DGCyE (1999). *Diseños curriculares. Marco General*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.
- DGCyE (2007). *Diseños curriculares. Marco General*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.
- Gayol, M. L. (2011a). La clase. *Texto de Cátedra N° 4*. Cátedra “Observación y práctica de la enseñanza en educación física 2”. FaHCE, UNLP.
- Gayol, M. L. (2011b). Curriculum, Educación Física y Prácticas Corporales. En VV. AA (Eds.). *Actas del 9° Congreso Argentino y 4° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. La Plata: DEF- FaHCE- UNLP.
- Gayol, M. L. (2013). Educación Física y prácticas corporales curriculares. En G. Cachorro & E. Camblor (Coord.). *Educación Física y Ciencias. Abordaje desde la pluralidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A.; Earl, L. & Ryan, J. (1998) *Una Educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Kemmis, S. (1988/1998). *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción* (3a edición). Madrid: Morata.
- Martín Molero, F. (1993). *El método su teoría y su práctica* (2a edición). Madrid: Dykinson.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCyE) (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>
- Ricoeur, P. (2010). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. (2a edición). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Madrid: Paidós.
- Stenhouse, L (1991). *Investigación y desarrollo del currículum* (3a edición). Madrid: Morata.

Documentos de trabajo

- UNLP. *Diseños Curriculares* de los Colegios Preuniversitarios (Liceo Víctor Mercante, Colegio Nacional Rafael Hernández y Bachillerato de Bellas Artes).

III.Prácticas de la Educación Física académica:
¿Es la Educación Física una verdadera disciplina?

Introducción

Aldo Román César

Comprender la posibilidad de múltiples significados que la palabra “disciplina” tiene nos obliga a ubicarla en una perspectiva histórica y semántica, básicamente y en relación con su entrada al campo epistemológico de la Educación Física. De este modo, la palabra disciplina puede nombrarse en cuanto adjetivo (bien disciplinado), como verbo (disciplinar, organizar, ordenar, someter) o bien como sustantivo (asignatura, especialidad, método), que según se entiende es desde donde surgen estos debates. De esta manera se pueden reconocer los potenciales usos del término, como así también ciertas proyecciones teóricas y por ende epistemológicas.

Para Foucault (Castro, 2004: 86) la disciplina tiene dos usos potenciales: uno en el orden del saber (forma discursiva de control de la producción de nuevos discursos), y el otro en el orden del poder (el conjunto de técnicas en virtud de las cuales los sistemas de poder tienen por objetivo y resultado la singularización de los individuos); si bien ambos están relacionados, es en este último punto donde resulta más interesante destacar las formas del poder, es decir de “esa forma del poder que tiene por objeto los cuerpos y su objetivo la normalización”. Sobre esta perspectiva pareciera pertinente pensar a la Educación Física como conjunto de técnicas aplicadas, es decir, como disciplinas que confluyen y dan forma —es decir, conforman— un conjunto de prácticas.

En este sentido, Alfredo Furlán (2005) plantea que la Educación Física surgió como una asignatura escolar, y que la creación de la materia dio origen a la profesión; por consiguiente, como cualquier otra profesión a la que se accede a través de una formación institucional, produce discursos, marcos teóricos y metodológicos e indicadores de intervención para la práctica. Pre-

cisamente son estas circunstancias las que produjeron la conformación de una nueva “disciplina académica” que se llamó Educación Física. Coincido con el autor citado cuando sostiene que el olvido de esta relación ha producido y produce una visión hipertrofiada del campo, hipertrofia que se puede observar mayormente en los ámbitos de formación académica universitaria.

Por consiguiente se puede hablar de disciplina científica y académica como cuerpo de conocimientos con objetos de estudio y métodos de investigación más o menos claros, lo que comporta la idea de coordinación de procesos con los cuales se instruye a quienes deciden hacerse del arte. Estos objetos implican el desarrollo de habilidades previamente establecidas, lo cual conlleva seguir un determinado código/patrón de comportamiento; por lo tanto, la ejecución forzosa de ese orden —es decir, la garantía de que las instrucciones se lleven a cabo— puede ser regulada mediante una sanción por parte de quienes legitimen la hegemonía disciplinar y aprueben o desapruben la adecuación de los métodos. De esta interpretación se desprende el uso peyorativo que se le impuso a la palabra. Disciplinado es aquel que sigue un orden establecido.

Cambiando el eje de la discusión, aunque en sintonía con lo que plantea Vicente Pedraz en este libro, aparece la tendencia histórica que tuvo la Educación Física para desarrollar un equilibrio normalizador y normalizante por medio de la aplicación técnica de una “razón instrumental” que nos habla de una fuerza disciplinaria con una fuerte estructura jerárquica.

Ahora bien, si nos referimos a la Educación Física como disciplina académica (y si lo pensamos en clave de formación profesional), tal vez aquí sea importante diferenciar los programas universitarios y los diseños curriculares de los Institutos de Formación de nivel terciario. Mientras que en los primeros las orientaciones y perfiles suponen una trayectoria multidimensional, los segundos se identifican claramente con las diferentes modalidades de intervención en la estructura escolar. De allí que Carlos Carballo plantee en su artículo lo difícil de identificar con precisión un *qué* de la *¿disciplina?*, y se pregunte “¿Serán la educación y la enseñanza? ¿Se trata del cuerpo y del movimiento? ¿O de algunas de las manifestaciones de la cultura corporal, como el juego, el deporte y la gimnasia?” (Carballo, en este libro).

En este sentido Ángela Aisenstein (Scharagrodsky & Aisenstein, 2006) sostiene:

el proceso de conformación del campo de la Educación Física pone en relación tres ámbitos de procedencia entendidos como campo: el campo cultural de las actividades físicas lúdicas, formativas, expresivas y deportivas (...); el campo de las ciencias biológicas, sociales y de la salud (...); y el campo pedagógico compuesto por los pedagogos y los maestros, constructores y portadores del discurso pedagógico que, en tanto instancia de delimitación ordena los discursos que desde otros ámbitos pretenden entrar a la escuela.

De este modo, las disciplinas, en tanto se las considere técnicas, implican otra perspectiva de análisis. De la lectura de Marcel Mauss (1934/1991) surge que las disciplinas aplicadas o de intervención pedagógica (como la Educación Física) están constituidas por diferentes subdisciplinas, y se conforman como una serie de técnicas corporales transmitidas por tradiciones culturales y científicas. En este sentido la Educación Física podría considerarse desde su creación como multidisciplinar.

Si rastreamos históricamente la palabra técnica, veremos que en la antigua Grecia, *techné*

hace referencia a una profesión práctica basada en determinados conocimientos especiales, la pintura, escultura, arquitectura, música... a la medicina, a la estrategia de la guerra o al arte de la navegación. Estas labores prácticas no responden a simples rutinas, sino a reglas generales y conocimientos seguros; en este sentido para Platón y Aristóteles la palabra *techné* se parece también al concepto de teoría, sobre todo allí donde se contraponen a la mera experiencia (la hipótesis general sobre casos análogos formada después de numerosas intervenciones de la experiencia) pero se distingue de la teoría como “ciencia pura” ya que la *techné* parte siempre de una práctica (Jaeger, 1985: 515).

Esta explicación resulta llamativa si pensamos a la Educación Física como “ciencia”, pues si algo se destaca en nuestro oficio es precisamente la intervención directa, se trate de la escuela, el club o el gimnasio.

Asimismo, es muy oportuna aquí la aclaración de Jaeger (1985) pues en Platón también aparece la palabra *episteme* en vez de *techné*, sobre todo

cuando un arte (el arte político, por ejemplo) tiene un verdadero saber. Para Sócrates la vida del hombre se divide en la del alma y la del cuerpo, y ambas requieren un arte especial para velar por ellas; la del alma incumbe a la política o el arte del Estado, mientras que carece de nombre especial la del cuerpo. A su vez, se subdividen en el alma y el cuerpo sanos y enfermos. La rama de la política para velar por el cuerpo sano se llama legislación, mientras que el alma enferma requiere los cuidados de la administración práctica de la justicia. Los cuidados del cuerpo sano corren a cargo de la gimnasia; los del cuerpo enfermo son materia de la medicina (la verdadera *techné*).

En definitiva, las características de la *techné* son: un saber basado en el conocimiento de la verdadera naturaleza de su objeto; es capaz de dar cuenta de sus actividades, tiene por misión servir a lo mejor del objeto sobre el que recae. El valor de la *techné* es que siempre tiende a lo mejor, sugiere la imagen de apuntar (y dar) al blanco de lo mejor. Esta idea puede vincularse a la de técnica en el sentido moderno, en la cual la noción de técnica corporal va a estar ligada a conceptos de eficiencia y eficacia relacionadas con la *performance* y productividad corporal. Sin embargo, en estos contextos 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. Por ello la noción de técnica en el campo de la Educación Física está más referida 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.

En la crítica a la gimnasia y la medicina, Platón sostiene que la finalidad de la gimnasia, por la que deben medirse en detalle los ejercicios y los esfuerzos físicos, no es alcanzar la fuerza corporal de un atleta, sino desarrollar el ánimo de un guerrero. Música y gimnasia educan primordialmente el alma, y deben hacerlo de manera equilibrada. Una educación puramente gimnástica hace al hombre demasiado duro y salvaje; un exceso de educación musical lo hace demasiado delicado y blando. Quienes se sometan solamente a la gimnasia, sin cultivar la música y la filosofía, sentirán coraje y orgullo gracias a su energía física, pero su alma quedará ciega y sorda por no alimentarse con ninguna ciencia e investigación.

Llamativamente, la Modernidad posindustrial inaugura una nueva di-

mensión de la técnica como valor en sí misma, le otorga una dimensión completamente diferente a la que tuvo en la Antigüedad, e incluso en la temprana Modernidad. La técnica cobra valor en sí misma desde la revolución tecnológica a partir de los años 50 del siglo XX. Esto implica reconfiguraciones importantes en el plano social y cultura de Occidente.

La educación escolar se ve atravesada por una serie de dispositivos que ponen en jaque las formas tradicionales de educación: la televisión se vuelve un elemento de consumo superlativo; la imagen cobra una dimensión singular. De esta manera la Educación Física ofrece un espacio en el que el cuerpo se hace presente como positividad, a diferencia de la negatividad general que se evidencia en la educación intelectualista de la escuela moderna.

Bibliografía

- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes - Prometeo Libros.
- Furlán, A. (2005). La labor educativa de los profesores de Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39. Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie39a05.htm>
- Jaeger, W. (1962). *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mauss, M. (1934/1991). Técnicas y movimientos corporales. En M. Mauss. *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- Scharagrodsky, P. & Aisenstein, Á. (2006). *Tras las huellas de la educación Física escolar. Cuerpo, género y pedagogía. 1880 - 1950*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

La diversidad de los discursos disciplinares de la Educación Física

Miguel Vicente Pedraz

Este trabajo hace un breve recorrido por las distintas acepciones del concepto *disciplina* para detenerse en la consideración del mismo como “ámbito de conocimiento”, como “campo” y como “materia académica”. Plantea algunas de las contradicciones de la disciplina como materia académica a partir del tipo de justificaciones que los discursos oficiales suelen esgrimir.

¿Es la Educación Física una “verdadera” disciplina? Es una de esas cuestiones cuyas múltiples aristas pueden hacernos caer fácilmente en el desánimo. La proverbial polisemia del concepto podría ser en sí misma materia de debate, no ya epistemológico sino que incluso podría plantear controversias en el más elemental nivel semántico.

Estando en el lugar en el que estamos (esta universidad, esta facultad, este congreso), no resulta demasiado difícil, al menos a priori, hacer un primer cribado para quedarnos con dos de las múltiples acepciones del término disciplina, tal vez las que más discusión han suscitado en el tiempo en el que he estado vinculado a la Educación Física. Dejaremos para otro foro la polverada que levantaría el término “verdadera” y su familia semántica (verídica, veraz, verosímil, etc.).

Una primera acepción del concepto disciplina es la que se refiere a la materia académica —particularmente a la materia escolar— más o menos formalizada, pero identificable por ciertos contenidos y actividades, métodos y estrategias; por el uso de determinados recursos materiales que se consideran propios y propicios para alcanzar unos objetivos también particularmente

definidos *ad hoc*; por ciertas justificaciones teóricas, ciertos discursos, cierta lógica profesional, ciertos consumos culturales y materiales, etc. En este primer sentido, la Educación Física sí parece ser una verdadera disciplina cuya conformación se puede rastrear a lo largo de una historia, no precisamente lineal y diáfana, sino con grandes claroscuros, contradicciones, idas y vueltas, con grandes parones, la mayor parte de las veces a la par de la construcción de otras disciplinas escolares y de la propia escuela, aunque en algunas ocasiones con una casuística muy particular cuyos pormenores sería bueno poner de relieve.

Entendida así, como materia académica, pese a ser considerada universalmente como una materia de bajo estatus según la terminología de Apple (1979), o tal vez precisamente por eso —y por la permanente necesidad de justificar su valor educativo, su pertinencia y valor dentro de la escuela—, cabe reconocer que es una de las materias escolares respecto de la cual se ha elaborado y se elabora más discurso.

Esto, si bien denota un gran compromiso intelectual por parte de los agentes involucrados, no necesariamente ha redundado en un desarrollo satisfactorio desde el punto de vista pedagógico. Evidentemente, lo dicho exige aclaraciones, explicaciones y, en todo caso, un debate que podemos acometer posteriormente. De cualquier manera, valga decir que a la vista del número creciente de publicaciones donde los autores muestran su insatisfacción por la siempre renovada “vieja materia”, no parece que se haya —ni que hayamos— encontrado un modelo pedagógicamente satisfactorio para la mayoría (Vicente, 2012). A este respecto, las líneas de investigación didáctica —y el discurso técnico en el que se apoyan—, incluso cuando se postulan como innovadoras o alternativas, antes que asumir una perspectiva crítica y antes que mostrarse solícitas a los grandes problemas y discusiones que ha planteado y sigue planteando la pedagogía, se han resignado a elaborar sucesivas propuestas en las que ha primado el acopio de actividades novedosas sobre la modernización de las estructuras y las mentalidades pedagógicas; donde ha imperado la proliferación de estrategias sobre la adecuación de los métodos y de los contenidos a la nueva realidad escolar y, sobre todo, a la nueva realidad social. Es decir, donde han prevalecido las formas sobre el fondo según unos criterios de banal eficiencia que obstaculizan toda posibilidad de conformar una materia escolar de carácter emancipatorio orientada al desarrollo de ca-

pacidades críticas y deliberativas respecto de los usos del cuerpo, donde las habilidades corporales concretas pudieran llegar a tener para todos una significación vital y una utilidad existencial más allá del ludismo complaciente (Vicente Pedraz, 2012).

En todo caso, como tal materia académica sobre la que se ha elaborado y se sigue elaborando un ingente discurso, tal vez desde sus mismos inicios se ha erigido como objeto de estudio, como materia de debate, de opiniones, de indagación, es decir, como ámbito de investigación. En este sentido, la Educación Física también parece ser una verdadera disciplina.

Incluso a partir de esta configuración disciplinar, yo diría que la Educación Física también se configura como un campo, de acuerdo con la acepción de Bourdieu (2006). En la medida en que es posible identificar ciertas relaciones, ideas, gentes, cierta cultura particular que identifica a esas gentes como ejercientes en alguna área de la Educación Física y/o como productoras de discurso, las cuales entran en disputas simbólicas, se aúnan en corrientes, se integran en asociaciones, debaten en congresos para buscar objetivos comunes o para mostrar sus discrepancias, para imponer una postura y legitimarse, etc. La Educación Física se erige —me parece a mí— como un campo con ciertas variables más o menos identificables: desde ciertos hábitos hasta cierto uso del lenguaje, pasando por ciertas formas de pensar, ciertos consumos culturales, quién sabe si también por ciertas ideologías. Me resulta sobremanera interesante una cuestión como esta; a saber, la identificación de las variables que conforman este campo, sobre las que los historiadores de la Educación Física, me consta, están empezando a aportar mucha luz.

Que se pueda identificar a la Educación Física como objeto de estudio nos conduce a la órbita de la ciencia y la científicidad donde encaja la segunda acepción, es decir, la de disciplina en cuanto ciencia o como rama de la ciencia; resumiendo mucho, como conjunto de procedimientos de investigación particulares y específicos aplicados a un objeto de estudio identificable, así como el cuerpo de conocimientos organizados y fundamentados a que da lugar la puesta en práctica de dichos procedimientos a través de programas (más o menos formalizados) de investigación. Aunque esta fue hace más de veinte años una de las cuestiones a las que más tiempo y esfuerzo dediqué con relación a la Educación Física —los cuales cristalizaron en trabajos como *Teoría pedagógica de la actividad física: bases epistemológicas* (Vicente Pe-

draz, 1988) o *Epistemología de la actividad física: el objeto múltiple de las ciencias del movimiento* (Vicente Pedraz, 1990), entre algunos otros—, hoy me parece que es una cuestión, si no agotada, de escaso recorrido y, sobre todo, de poca pertinencia con relación a los problemas más acuciantes a los que se enfrenta (Vicente Pedraz, 2001). Diría ahora, como decía entonces, que de acuerdo con esa acepción, la Educación Física no es una disciplina; no es una ciencia (Vicente, 1990). En todo caso, lo que hace veinte años estaba dispuesto a discutir con cualquiera, haciendo ver la diferencia entre la ciencia que estudia un determinado objeto (por ejemplo, la historia o la sociología, etc., que estudian a la educación física como fenómeno o como práctica) y el objeto mismo, hoy no lo discutiría con tanta vehemencia, y no tanto porque no crea en esa distinción como por lo insustancial de la misma discusión.

Entonces, desechado —al menos para mí— este debate, lo más interesante sería volver a la primera acepción, con el objeto de precisarla o de, al menos, plantear algunas premisas que permitan orientarnos en ese proceso de caracterización disciplinar, nada más que para entender algo más de ella y, si fuera el caso, quitármola de en medio.

En la octava edición de este congreso, que se celebró en 2009, presenté un trabajo —que luego ha tenido continuidad en forma de diversos artículos (Vicente Pedraz, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013)— en el que enfrentaba dos posturas teóricas con relación a la configuración de la Educación Física como disciplina: el sustancialismo y el constructivismo o construccionismo. Como ya lo desarrollé entonces no lo voy a hacer en esta ocasión, pero recordaré brevemente lo fundamental del planteamiento para construir un breve análisis sobre el carácter ideológico de las explicaciones que somos capaces de ofrecer sobre la Educación Física, su pertinencia como disciplina y, en todo caso, sus justificaciones.

Entonces señalaba que hay una postura sustancialista que considera a la Educación Física como el resultado de un “proyecto natural” que habría emanado de unas necesidades objetivas, naturales, sustanciales y, por lo demás, preexistentes, de educación del cuerpo sobre la creencia positivista de la permanencia (sustantiva) de dicho cuerpo y sobre la confianza en el desarrollo infinito de la historia y de sus objetos. En virtud de la relación solidaria y armónica de todo sistema, la educación física como institución, pese a no estar exenta de desequilibrios, tendería al reequilibrio o *normalización*, con

lo que su proceso de transformación histórica se entendería como una simple evolución funcional en sentido estricto; como una paulatina equilibración *natural* (aunque racionalmente orientada) de los medios y de los fines educativos aplicados al cuerpo a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva, el alto grado de racionalidad de la Educación Física contemporánea –supuestamente avalado por las disciplinas científicas que la asisten– bastaría para certificar su pertinencia pedagógica, entendiéndose que sería la versión mejor ajustada a las necesidades sociales actuales de acuerdo con los medios técnicos disponibles.

En definitiva, esta postura determina la racionalidad instrumental y, si se quiere, la concepción tecnológica de la Educación Física (Vicente Pedraz, 2013).

Frente a esa consideración sistémica y cuasi natural de la disciplina, el constructivismo nos induce a pensar la Educación Física escolar como una configuración contingente, incluso fortuita y casual –dentro, evidentemente, del marco de posibilidades que ofrecía el contexto en el que apareció–, fruto de condiciones, intenciones e intereses más o menos confluyentes de algunos grupos hegemónicos en torno a unas preocupaciones sociales nuevas, según un proceso en el que unos significados (y las consiguientes prácticas) adquieren respaldo (es decir, se tornan dominantes) y otros lo pierden.

En este marco interpretativo, la disciplina académica, más que dar continuidad tecnológica a una *predisciplina* habría de entenderse como una realidad emergente resultante de una confrontación de representaciones diferentes, a menudo en pugna, a veces en cierta sintonía –entre lo nuevo y lo viejo, entre lo culto y lo popular, entre lo religioso y lo profano, entre lo racional y lo tradicional, entre lo institucional y lo espontáneo, entre el saber y el hacer, etc.–, las cuales, sin sustancia ni proyecto definido (y esto es tal vez lo más importante) le fueron dando forma como tal disciplina académica. Dicho de otro modo, fueron construyendo sus códigos de actuación por acumulación, sustitución, sustracción, transformación, etc., donde las justificaciones funcionales y pedagógicas se irían elaborando incluso a posteriori de su configuración como tal disciplina, como una condición más (de legitimación) entre las que eventualmente fueron interviniendo en su génesis. Una ojeada a la historia de los discursos y prácticas de la Educación Física permite corroborar la escasa linealidad de los procesos de configuración de esta (las idas y

vueltas, los pasos en falso, los intentos fallidos), aunque luego la historiografía más superficial ofrezca una imagen de unidad en el tiempo, una imagen de necesidad o de coherencia evolutiva de la disciplina.

Los casos de la inclusión del deporte en las *Public Schools* inglesas de mediados del siglo XIX, de la gimnasia filantrópica en las escuelas de Europa Central por la misma época, o del juego en los jardines de infancia algo más tarde, son paradigmáticos porque ponen de relieve la escasa importancia que en un principio se concedió a unas y otras prácticas como actividades educativas propiamente dichas y, sin embargo, una vez consolidadas acabaron siendo encumbradas como grandes descubrimientos (más que invenciones, descubrimientos) pedagógicos. En un contexto en el que la escuela tenía un sentido principalmente asistencial y de control de la población infantil, tales actividades se fueron incorporando como un medio más de organización de unos establecimientos escolares donde la necesidad de llenar tiempos, distribuir espacios y actividades, o aplacar la efervescencia corporal de la infancia poco habituada a la quietud, obligaba a incorporar prácticas tan heterodoxas como la gimnasia, o ciertos deportes –no sin conflictos ideológicos– y a amalgamar idearios que les dieran legitimidad (Vicente Pedraz, 2001). De hecho, una vez incorporadas dichas actividades a la práctica escolar, el discurso pedagógico debió buscar, y encontrar, las justificaciones técnicas pertinentes –al principio, sobre todo, de carácter médico y moral– para que unos materiales culturales que tradicionalmente habían pertenecido a las élites fueran asumidos por todos, asimilados y naturalizados.

Lo que se está discutiendo aquí es qué tipo de explicaciones somos capaces de ofrecer con relación a la Educación Física como disciplina: desde luego que el discurso académico oficial no tolera bien las explicaciones en términos de poder, de pugnas simbólicas, de legitimación, etc. En contrapartida, se afana en desarrollar justificaciones de carácter instrumental, funcional, incluso pragmático, que se adaptan muy bien al modelo sistémico y sustancialista de la realidad y a la verosimilitud técnica que despliega. Se trata de ver si somos capaces de evidenciar las contradicciones que el discurso técnico de la Educación Física soporta para contener su sentido dentro de los esquemas positivistas y tecnocráticos según los cuales (Vicente Pedraz, 2013: 322-323) proclama, por ejemplo, desarrollar la libertad pero obtiene su reconocimiento tras un reclutamiento forzoso; afirma desarrollar valores democráticos pero

se configura mediante una estructura jerárquica y bajo principios incontestables de autoridad; pretende desarrollar la autonomía pero no concede apenas ninguna responsabilidad decisoria a los alumnos sobre qué y cómo hacer con sus cuerpos; manifiesta desarrollar el sentido crítico pero fomenta la aceptación incondicional de la norma dominante en cuanto a prácticas y representaciones del cuerpo; asegura promover el respeto a la diversidad pero trata la diferencia como carencia, retraso, inadaptación o torpeza; declara el valor de la pluralidad pero tiende a estructurar de manera monolítica el desarrollo de competencias mediante programas sistemáticos y estandarizados.

Cuando las explicaciones de carácter funcional, instrumental, entran en contradicción con las evidencias —en nuestro caso, digamos, cuando se pone de relieve que la Educación Física no sirve para lo que dice servir, no construye el cuerpo que dice construir— en lugar de reconfigurarse como materia —renovar los contenidos, los métodos, los objetivos— para que dicha materia sirva realmente a lo que supuestamente debe servir, modifica las justificaciones. En este sentido, tiende a explorar y acumular justificaciones-explicaciones enormemente movedizas; por ejemplo, en términos de valores genéricos e inespecíficos —lo que yo he llamado la capitalización intensiva de propiedades (Vicente Pedraz, 2007, 2010) que hace aparecer a la Educación Física como una especie de cuerno de la abundancia en la que todo cabe y de la que todo se puede esperar—.

La capitalización intensiva de propiedades es, junto con los procesos de desobjetivación del cuerpo y la mitificación de la experiencia corporal inespecífica, uno de los mecanismos a través de los que se forja la ilusión didáctica (Vicente Pedraz, 2001), la ciega creencia en que el saber pericial es capaz de determinar la mejor forma y el modo más eficiente de administrar la experiencia corporal. Justamente, dicha ilusión didáctica se convierte en uno de los más contundentes dispositivos anticontestatarios (y yo diría que antipolíticos) de abordaje de la Educación Física —puede que de toda disciplina pedagógica, pero particularmente de ella—, en la medida en que, a través del barullo de verdades técnicas que es capaz de generar, hace aparecer como indiscutible lo que solamente es hegemónico. Mediante un bucle productivo y reproductivo de teoría, de justificaciones más o menos plausibles —que, al calor del mercado y de las circunstancias políticas, adquiere velocidades vertiginosas— convierte en verdadero lo que solo es dominante. Es lo que

ha sucedido y está sucediendo en estos momentos en España con motivo de la adecuación de las enseñanzas al modelo de las competencias, que impone el libre comercio educativo y el espíritu de empresa triunfante aplicado a la educación con el pomposo nombre de “proceso de convergencia europea de Educación Superior” (Vicente Pedraz, 2011).

A este respecto, para explicar mejor el concepto de Educación Física como disciplina, recurriría a la ficción de Harold Benjamin titulada “*Currículum del tigre dientes de sable*”; una ficción satírica con la que explicaba, allá por los años treinta del pasado siglo, la elaboración del currículum de nuestros antepasados trogloditas, pero que nos dice mucho de los mecanismos, yo diría que aún vigentes, de conformación disciplinar:

(...) había una vez peces, caballos lanosos y tigres dientes de sable, y así la educación incorporaba sabiamente captura-de-peces-con-las-manos, reunión-de-caballos-lanosos y ahuyentamiento-de-tigres-dientes-de-sable-con-fuego.

Más tarde las aguas se enturbiaron y la captura de peces se hizo más difícil, los caballos fueron reemplazados por rápidos antílopes y los tigres por osos. Aunque la comunidad se fue adaptando a las nuevas condiciones para sobrevivir y hubo quien pidió cambios en el currículum, los sabios no quisieron hablar de ninguna clase de cambio: con todos los intrincados detalles de la captura-de-peces, reunión-de-caballos y ahuyentamiento-de-tigres, el currículum escolar estaba ya demasiado cargado como para añadir las caprichosas novedades y ringorrangos que supondría aprender a confeccionar redes, a colocar trampas para antílopes o a matar osos; (...) al fin y al cabo –dijeron los sabios ancianos–, no enseñamos a capturar peces con el fin de conseguir peces; lo enseñamos para desarrollar una agilidad general que nunca se podrá obtener con una mera instrucción. No enseñamos a cazar caballos a garrotazos para aprovisionarnos de caballos; lo enseñamos para desarrollar una fuerza general en el aprendizaje que nunca podrá obtener de una cosa tan prosaica como cazar antílopes con trampas. No enseñamos a asustar tigres con el fin de ahuyentar tigres; lo enseñamos con el propósito de desarrollar ese noble coraje que se aplica a todos los niveles de la vida y que nunca podría originarse en una actividad tan básica como matar osos (...). Habéis

de saber que la esencia de la verdadera educación es la intemporalidad, que hay verdades que permanecen a través de las condiciones cambiantes y que el curriculum del tigre dientes de sable es una de ellas (Benjamin, 1939: 24-25).

Lo que esta sátira sugiere en primer lugar es que es necesario cuestionar lo natural —incluso racional— de la educación, válido en nuestro caso para la Educación Física. Cuestionado dicho carácter, se hace necesario trascender la concepción de la misma como un mero proceso de construcción de la motricidad para considerarla como un espacio político en el que la experiencia es un nudo de tensiones culturales y sociales, donde el cuerpo es un espacio de producción ideológica, de tal manera que el desarrollo diferenciado y desigual de los sujetos no es el resultado de una simple variabilidad técnica que ofrece la relación entre patrimonio biológico y medios pedagógicos disponibles, sino la semiótica de las fracturas sociales que la escuela no es capaz de interpretar y mucho menos de resolver.

Bibliografía

- Apple, M. W. (1979). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Benjamin, H. (1939). *The Sabre-Tooth Curriculum*. Nueva York: McGraw Hill.
- Bourdieu, P. (2006). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Vicente Pedraz, M. (1988). *Teoría pedagógica de la actividad física. Bases epistemológicas*. Madrid: Gymnos.
- Vicente Pedraz, M. (1990). Epistemología de la actividad física: el objeto múltiple de las ciencias del movimiento. En *Humanismo y Nuevas Tecnologías en Educación Física*; Actas del Congreso Mundial de la AIESEP. Madrid: INEF de Madrid.
- Vicente Pedraz, M. (2001). La mirada del otro, escuela, cuerpo y poder. *Revista de Educación Física, Renovar la Teoría y la Práctica*, 84.
- Vicente Pedraz, M. (2007). El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus. *Ágora para la educación física y el deporte*, 4-5.
- Vicente Pedraz, M. (2009). Educación física como ideología del poder: la

- construcción de las creencias pedagógicas en torno a las enseñanzas escolares del cuerpo. *Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica*, 33(2).
- Vicente Pedraz, M. (2010). Educación física e ideología: creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deportes y recreación*, 17.
- Vicente Pedraz, M. (2011). Escuela y educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. Reflexiones genealógicas desde la pedagogía crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18.
- Vicente Pedraz, M. (2012). El discurso técnico de la educación física o el techo de cristal. Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la educación física y su precaria legitimidad. *Estudios pedagógicos*, Esp. 1.
- Vicente Pedraz, M. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimiento*, 19(1).

El nacimiento de un oxímoron: la Educación Física como tecnología crítica

Carlos Gabriel Carballo

Dado que no soy un especialista en el tema “disciplina”, me propuse componer una suerte de *collage* o *patchwork* de imágenes, con el afán de que ellas —en principio presentadas sin mucha congruencia— pudiesen componer un todo con cierta coherencia al final de la exposición. Se trata de un trabajo de tipo inductivo y comparativo que intenta rodear el problema —o, en realidad, merodear alrededor de él—, como si se tratase de un visitante curioso que en lugar de ingresar a un edificio por la entrada principal, se fuese asomando desde las puertas laterales entreabiertas, desde las ventanas parcialmente cubiertas por sus persianas y cortinados.

Durante el CONBRACE¹ de Brasilia, en agosto pasado, el colega y amigo Paulo Fensterseifer, refiriéndose a la complejidad que implica todo abordaje epistemológico y haciendo gala de su buen humor y su agudeza, soltó una frase tan sintética como sugerente: “a veces, la solución es el problema”.

Es entonces en este ánimo de identificar el problema en su complejidad, más que de hallar fórmulas precisas que expresen alguna ilusoria solución, que me dispongo a presentar estas reflexiones.

Primera entrada: las disciplinas en el mundo académico

Comencemos por las ciencias. Eso que hoy llamamos ciencia no es una institución ni una práctica tan antigua. La ciencia —o las ciencias— terminan de delinear su formato en torno a la Modernidad. Los siglos XVII y XVIII

¹ Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.

fueron, sin dudas, los siglos de la física (y de la astronomía). También de la matemática; pero reservemos para ella, en principio, un lugar más próximo a la filosofía. Inclusive podría decirse que la sola mención de la palabra ciencia remitía con exclusividad al mundo de la física. Tal fue el caudal de conocimientos acumulado por ella y tan exitoso el modelo newtoniano, que las demás ciencias naturales —nótese que naturaleza y física son expresiones sinónimas— fueron cobrando su forma actual a expensas del modelo de la física, con “préstamos” y “copias” de este, lo cual Marradi no dudó en llamar “fiscalismo” (1989). Siguiendo esos pasos se componen la química (a partir de Lavoisier) y la biología (sobre todo después de Darwin). Es decir que durante la Modernidad, durante ese “largo” siglo XIX,² los límites de la ciencias estaban prácticamente determinados por ese conjunto que hoy llamamos genéricamente ciencias naturales.

Este apego al canon de la física puede expresarse en algunos componentes o atributos que identifican a este grupo de disciplinas: el monismo metodológico, la autonomía del objeto, el principio de objetividad y neutralidad, el énfasis nomotético (leyes), el carácter experimental, la búsqueda de explicaciones causales y, consecuentemente, predicciones. En estas razones —el tándem formado por hipótesis, experimento, demostración, ley— encuentra su explicación el mote de “ciencias duras” (lo de “exactas” quizás resulte excesivo).

Pero también ese siglo XIX “largo” vio nacer los grandes relatos respecto de la sociedad humana: las teorías sociales, representadas por esa trilogía clásica compuesta por Marx, Durkheim y Weber. Frente a la radicalidad de las transformaciones sociales, políticas y económicas —la caída de las monarquías absolutas y el avance de la concepción republicana,³ los nuevos modos

² Elegimos identificar a la Modernidad con el siglo XIX por cuestiones de economía narrativa. En cuanto al siglo XIX, usamos la expresión “largo” acompañando la idea de Hobsbawm, para quien este periodo se inicia con la doble revolución —la Revolución Francesa, como revolución eminentemente política, y la Revolución Industrial inglesa, como proceso de cambios fundamentalmente económicos— y culmina con el estallido de la Gran Guerra europea o Primera Guerra Mundial. Es decir que para Hobsbawm, se trata de un siglo que dura 125 años (1789-1914). Para un análisis del siglo XIX ver Hobsbawm, 1997, 1998a, 1998b.

³ Quizás el modelo republicano de gobierno haya tenido más incidencia en el proceso de emancipación americana que en la propia Europa en la cual se gestó.

de producción fabril y la aparición del proletariado como nueva clase social, la consolidación del capitalismo y la expansión del imperialismo, el proceso de secularización y la nueva fe en el progreso científico— se hizo necesario reflexionar sobre estos cambios, en gran medida con un interés conservador: “orden y progreso”, o cómo conservar o restituir el orden comunitario perdido por los cambios sin renegar del progreso que venía de la mano de la ciencia y de la industria.

Quizás por esta circunstancia también las teorías sociales se tornaron “ciencias”, inicialmente apegadas a los estándares de “la” ciencia o, desde este momento, las ciencias naturales. Apelando una vez más a una síntesis bastante forzada, podemos identificar este proceso con el positivismo: las ciencias sociales también deben identificar o construir leyes sobre el comportamiento social que permitan explicarlo causalmente y así hacer previsible los conflictos y su forma de encauzarlos. El control propio de las ciencias naturales, en cuanto control de variables, se traslada así al control social de las clases subalternas y de los territorios y poblaciones sometidos por el sistema neocolonial. En este nudo, en esta cantera histórica es posible entender el origen de la sociología y la antropología (social y cultural) y los cambios que se avecinan en la historia y la geografía, entre otras.

No obstante, ya en las primeras décadas del siglo XX, el modelo de las ciencias naturales empieza a mostrarse bastante ineficaz para las ciencias sociales: su objeto no es un objeto en sí, una cosa, sino otros sujetos cambiantes y circunstanciales, y los sentidos y los significados se resisten a ser encapsulados en leyes universales. La demandada objetividad no encuentra terreno tan fértil en el campo social y se multiplican las críticas y las reacciones. Se va produciendo un pasaje —al menos incompleto y parcial— de la explicación a la comprensión, de la objetividad a la intersubjetividad, de la causalidad a la interpretación. Es decir, como diría von Wright (1979), del positivismo a la hermenéutica.

En este relato deberían ocupar un lugar destacado el arte y la literatura. Pero a los fines de este trabajo solo diremos que estas disciplinas —pero en especial la crítica especializada y académica de estas manifestaciones— también contribuyeron, a su manera, a engrosar un determinado capital cultural y una distinción social que permitieran establecer diferencias y generar ámbitos o refugios para las clases más acomodadas. Del mismo modo que las

ciencias posibilitaron una concentración del saber y ese saber se tradujo en poder, la producción artística y literaria podía producir una forma de aproximación al mundo, una “versión” de la realidad que al mismo tiempo pusiera distancia entre las clases dominantes y las dominadas. A este examen se pueden someter las bellas artes (plástica y arquitectura), la música, la literatura (narrativa, poesía, teatro), las artes escénicas (danza y teatro), sobre todo en su dimensión “académica”. La irrupción de nuevas tecnologías en el siglo XX y la eclosión de la sociedad de masas traerán aparejadas otras expresiones (fotografía, cine, industria discográfica y editorial). Pero el problema de las industrias culturales es harina de otro costal.

Volvamos al siglo XIX.

Junto con la consolidación de las ciencias naturales y el nacimiento de las ciencias sociales, el siglo XIX también es testigo de otro acontecimiento que tiene por protagonista a las disciplinas: la creación de la escuela moderna. Si bien de esto hablaremos en el siguiente punto, podemos adelantar una primera sospecha. La educación física, nacida “de” la escuela moderna, ingresa al mundo de las disciplinas —a la formación superior, particularmente la universitaria— como una forma de legitimar su desempeño en el campo escolar primero, y en el campo profesional, más adelante.

Segunda entrada: lo que las disciplinas dicen de sí mismas⁴

Para esta parte del trabajo recurrimos a un breve cuestionario administrado a través del correo electrónico a diferentes especialistas de diversas áreas: historia, geografía, letras, matemática, biología, física y química. Es decir que privilegiamos no solo a las disciplinas “clásicas”, sino fundamentalmente a aquellas que también son disciplinas escolares tradicionales. Seguramente, habría sido también interesante y enriquecedor extender la consulta a la sociología, la antropología y la economía, por mencionar algunas; pero su inserción en la escuela es más débil o menos representativa de la tradición escolar moderna.

Las preguntas formuladas fueron dos: *¿Cómo definiría usted el objeto de*

⁴ Para esta parte del trabajo contamos con la colaboración de Miguel Dalmaroni (Letras), Héctor Luis Adriani (Geografía), Enrique Garguín (Historia), Leticia Lapasta (Biología), Verónica Garimaldi (Matemática) y Marcela Castillo (Química), a quienes agradecemos sus aportes.

estudio o el problema de investigación de su disciplina? ¿Cree usted que ese objeto o problema se superpone con el de otra disciplina? En tal caso, ¿con cuál o cuáles? Estas preguntas parecen, a primera vista, inspiradas en una tradición clásica: aquella que supone que la definición precisa del objeto le otorga entidad y autonomía a una disciplina. No obstante, nuestra intención no era tan inocente, pues apuntaba justamente no solo al modo en que se respondía la pregunta, sino a la aceptación de la misma como punto de partida.⁵

Los resultados no se hicieron esperar y es posible agrupar sus respuestas en dos tradiciones que se vertebran, cada una de ellas, en torno a la clásica división de ciencias naturales y exactas (incluida la matemática como ciencia formal), por una parte, y ciencias sociales, humanas o de la cultura, por otra.

De este modo, la especialista en Matemática respondió que el objeto de la disciplina son los *objetos matemáticos* (conjuntos, figuras geométricas, números, relaciones), sus propiedades y demostraciones, su contexto de sentido y validez. La referente en Química detalló que, en su caso, el objeto de estudio es la *materia*, en particular, la composición, la estructura, las propiedades y las transformaciones que experimenta la misma. Y finalmente, la representante de Biología señaló que el objeto de esta ciencia son los *seres vivos*, intentando comprender su constitución y funcionamiento, su relación con otros seres vivos y con el resto del ambiente, su origen y evolución. En este último caso se hizo necesaria la aclaración de que, en biología, “ $2 + 2$ no es $= 4$, sino que $2 + 2$ tiende a 4 ” y que, por lo tanto, los problemas en la investigación en ella son determinar esas tendencias.

Nos encontramos, pues, con respuestas que convalidan la pregunta y que apuestan a un recorte bastante preciso del objeto, casi en los términos de “porción de la realidad que se desea conocer”, como proponía Bunge (1992). En ningún caso se producían superposiciones, aunque sí se admitía un contexto de creciente interdisciplinariedad. Parece quedar expuesta una relativa estabilidad del objeto que marca, a su vez, una relativa precisión de los límites de la disciplina.

Las respuestas de los especialistas en Historia, Letras y Geografía fueron

⁵ Todas las personas consultadas sabían cuál era el título de esta mesa redonda y todas ellas pertenecen a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Este dato también cobra relevancia, pues asegura una suerte de “piso mínimo” en materia de reflexión epistémica.

más extensas y en todos los casos aludían a “debates”, expresión llamativamente ausente en los representantes de las ciencias formales y de las naturales y exactas. No creemos que tales debates sobre los supuestos epistémicos no existan en esas disciplinas, pero no parecen “activarse” ante la pregunta sobre el objeto: no parece que ese fuese el primer reflejo.

El representante escogido para historia comienza con un aporte del francés Pierre Vilar (1982), para quien el objeto de la historia es *el conjunto de hechos pasados que condicionan la vida humana, particularmente los hechos “de masas”*. A continuación, marca un recorrido que va de los “hechos humanos del/en el pasado” a *la ciencia de los hombres en el tiempo*; esta expresión, correspondiente a Marc Bloch (1982), no toma ni todo el pasado ni solo el pasado. Pero también es objeto de la historia, siguiendo a José Luis Romero (1988), la *vida histórica*, como flujo continuo en que se articulan y desenvuelven el hombre en sociedad y sus creaciones culturales. Al final advierte: lo legitimador en la disciplina no son sus objetos, sino sus *tradiciones* y sus *prácticas*. Por su parte, el especialista consultado por geografía reconoce una “corriente tradicional” que trabaja de manera atomizada con los componentes del espacio geográfico: relieve, clima, hidrografía, suelo, etc. (“geografía inventario”). Sostiene que esa corriente privilegia analíticamente los componentes físicos respecto de los humanos y a estos últimos los limita a la estructura y dinámica demográfica (no “social”): el espacio es un “soporte” (determinismo de la naturaleza respecto de la sociedad y la cultura). Pero también expresa que existen otras corrientes, lo cual impide dar una definición unívoca de su objeto. Admite, intentando concluir, que se reconocen dos aspectos bastante coincidentes: *la diferenciación de áreas y las relaciones hombre-espacio*. Por último, el académico consultado por letras reflexiona sobre el carácter de la pregunta y sostiene que, tal como se debate en otros campos de las ciencias llamadas “humanas”, no cree que las investigaciones sobre “literatura” *stricto sensu* tengan un “objeto”, aun cuando inventen y manipulen objetivaciones. El paradigma epistemológico que sigue utilizando la noción de “objeto” ha sido tan asediado ontológica y filosóficamente que casi lo único que queda en pie de él son sus defectos y dificultades y su comodidad retórica para el tráfico de la charla profesional y la redacción de informes. Cualquier modo de contacto con prácticas del tipo de las que en los últimos siglos llamamos “literatura” o “arte” es una experiencia de contacto

desfasado, encuentro parcialmente desencontrado entre subjetividades que se desubjetivan más o menos parcial y momentáneamente en el curso mismo de la experiencia. Cuando las “disciplinas” reducen esa experiencia a teoría de la “cultura” o del “discurso” (para darse un “objeto”) abandonan la experiencia misma, la ignoran: ya no interrogan en el acontecimiento, sino en lo dado y ya disponible (para lo cual ofrece un amplio repertorio de autores: Stierle, Barthes, Williams, Willis, Burke, Agamben, Didi-Huberman, Badiou).

Es decir que en el campo de las ciencias sociales, humanas o de la cultura, nos encontramos con un debate que exhibe la inestabilidad —ontológica y epistémica— del objeto y reconoce como hecho y como proyecto la interdisciplina. El problema de la disciplina se desplaza de la identificación del objeto a un conjunto de prácticas, discursos y tradiciones con funciones legitimadoras.

¿Podemos ubicar a la educación física en algún momento o lugar de estos debates? Trataremos aquí de retomar la doble hipótesis adelantada en el punto anterior: las disciplinas mencionadas “generan” o aportan a la construcción de la escuela moderna; y la escuela moderna genera o constituye a la educación física. La voz pasiva podría ser más elocuente: la educación física, más o menos tal como hoy la conocemos, *es construida* por la escuela moderna. Y por añadidura: no nace con un saber propio (previo a la constitución de la escuela moderna), sino con una misión (básicamente, normalizadora). Por esta razón nos preguntamos si la tarea en educación física consiste en “hallar o construir” su hipotética *episteme* o en intentar recomponer, replantear o reconfigurar el debate sobre su misión, una tarea de corte más político.

Tercera entrada: la Educación Física entre la *episteme* y la *techné*

De manera más o menos ortodoxa se ha entendido a la *episteme* como conocimiento verdadero, como ciencia, como teoría; es decir, como saber fundado en la verdad, con necesidad lógica y validez universal. Esta es la razón por la cual las disciplinas científicas invocan una *episteme* y son, a su vez, objeto de la epistemología.⁶ Por su parte, la *techné* ha sido considerada

⁶ El recurso que adopta esta exposición es poner en tensión los argumentos clásicos desde su propia formulación. Por esa razón, no se encuentran presentes valiosos contra-argumentos como el de considerar que la *episteme* aparece como el marco de saber acorde a la determinada “verdad” impuesta/promovida desde un poder, es decir que esa verdad tiene un sentido epocal.

como un arte o una artesanía, como un saber hacer o un procedimiento. De allí su filiación con las ideas de técnica y, posteriormente, tecnología.

En educación física es difícil identificar con precisión un “qué” de la disciplina: ¿Serán la educación y la enseñanza? ¿Se trata del cuerpo y del movimiento? ¿O de algunas de las manifestaciones de la cultura corporal —diría Bracht— como el juego, el deporte y la gimnasia? Cada uno de estos elementos es abordado y construido por otras disciplinas, con lo cual se disuelve la ilusión de la autonomía, pero también la posibilidad de construir o identificar esa *episteme* particular para la disciplina. Como sugerían los especialistas de las ciencias sociales consultados, el debate sobre el objeto nos lleva a vía muerta.

Parecería, entonces, que los profesores y licenciados en Educación Física somos “especialistas” en la enseñanza o trasmisión (y, quizás, en la investigación y la gestión) de un conjunto de prácticas —que implican saberes— de las cuales no necesariamente participamos en su construcción: los saberes en torno a la educación, la enseñanza, el cuerpo, el movimiento, el juego, el deporte o la gimnasia no son necesaria ni mayoritariamente producidos por la educación física.

Entonces, ¿la educación física es una tecnología? Quizás. Pero, ¿una tecnología como la medicina y el derecho, como la informática y las ingenierías? Creo allí entrever una clave y un problema o contradicción: las técnicas, en cuanto procedimientos, no suelen tener como signo la reflexión sobre sí mismas; pero la educación física no puede renunciar, como parte del repertorio educativo, a esa condición, toda vez que no decida asumirse como mera instrucción.

Reflexiones y preguntas finales

El saldo de las experiencias de definición del objeto no nos resulta demasiado interesante ni fructífero, pues se trata de una construcción a priori que no parece encontrar comunicación con el universo de las prácticas.

Tampoco la operación de cambio de nombre de nuestro campo por cau-

Dicho de otra manera, todos los períodos de la historia han poseído ciertas condiciones subyacentes de verdad que establecieron lo aceptable, entre otras cosas, el discurso científico. Así, las condiciones del discurso han cambiado de un período de *episteme* a otro (ver Foucault, 1968).

sa de la contradicción implícita de su denominación (no se puede “educar” una *physis*, una naturaleza) parece un camino a recorrer. Las experiencias de Cagigal, Amavet y tantos otros no produjeron los efectos esperados pues no parecieron comprender, entre otras cosas, el peso de las tradiciones como elementos legitimadores; por otra parte, otras disciplinas no parecen haber necesitado echar mano a este recurso para transformarse a sí mismas, como ocurrió, por ejemplo, con la geografía.

Existen y existieron en o en torno a la educación física otras experiencias, a las cuales me atrevo a llamar “disciplinas divergentes” (la psicocinética de Le Boulch, la praxiología de Parlebas). Nacidas al abrigo de preocupaciones propias del campo de la educación física, fugaron a su exterior para, en cierto sentido, independizarse del campo de origen (construir otros campos: agentes y agencias). Sin ánimo de criticar esa operación, perfectamente legítima, resulta al menos difícil construir o identificar a la educación física por fuera de ella.

Otras disciplinas, como las artes plásticas, la música y la literatura, por nombrar algunos casos, tampoco necesitaron legitimarse en el discurso científico, aunque recurran deliberadamente a esos relatos para el análisis y la crítica.

Tampoco las tecnologías parecen sentirse afectadas por esta denominación genérica como si se tratase de un mote peyorativo: no se trata de un comensal de segunda categoría en la mesa de las disciplinas académicas y cada vez son máspreciadas.

De modo tal que, para finalizar, nos preguntamos por un horizonte posible: ¿será la educación física una tecnología que puede reflexionar críticamente sobre su función social?

Bibliografía

- Bloch, M. (1982). *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bunge, M. (1992). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Hobsbawm, E. (1997). *La era de la revolución. 1789-1848*. Buenos Aires: Crítica (Grijalbo-Mondadori).

- Hobsbawm, E. (1998a). *La era del capital. 1848-1875*. Buenos Aires: Crítica (Grijalbo-Mondadori).
- Hobsbawm, E. (1998b). *La era del imperio. 1875-1914*. Buenos Aires: Crítica (Grijalbo-Mondadori).
- Marradi, A. (1989). Teoría: una tipología de sus significados. *Papers: Revista de Sociología*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Romero, J. L. (1988). El concepto de vida histórica. En J. L. Romero. *La vida histórica*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Vilar, P. (1982). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica.
- von Wright, G. (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza.

IV. Prácticas de la Educación Física académica:
Políticas de desarrollo académico en Educación Física

Introducción

Aldo Román César

Los tres artículos que componen este apartado ofrecen el análisis de un tema en común: la Educación Física académica desde las políticas de desarrollo académico. De este modo, en su calidad de especialistas, los disertantes de la mesa fueron convocados para componer un texto que pudiera interpelar y poner en tensión algunos de los problemas que atañen a este campo de discusión.

Los autores tienen una reconocida trayectoria en la formación académica y en la gestión de políticas para su desarrollo. Tarsicio Mauro Vago y Sergio Centurión realizan una descripción y análisis de la Educación Física académica a partir de su trayectoria profesional, tomando como ejes investigaciones en las que participaron activamente, constituyéndose como parte del campo en la formación profesional de sus respectivas universidades. Por otro lado, Ricardo Crisorio apela a la precisión terminológica por sobre el análisis documental para profundizar el estudio histórico y semántico de conceptos clave: la academia, las prácticas, la universidad y las políticas de una Educación Física universitaria.

El texto presentado por Vago propone tres abordajes: una política para la formación de profesores de Educación Física; otra política para la memoria en educación física y una más para la investigación en historia de la educación física de la Universidad Federal de Minas Gerais en Bello Horizonte, Brasil.

En la primera parte el autor enuncia su participación en la reforma curricular de la formación docente y expone los desafíos para un nuevo diseño que pueda formar licenciados que se desempeñen en la Educación Física básica. En el segundo apartado describe el recorrido que tuvo la iniciativa de crear

un espacio sobre “memoria y educación física”, y las formas en que este proyecto se transformó en un espacio multidisciplinar hasta consolidarse como un ámbito de producción propia. En la tercera parte describe y desarrolla el objetivo de investigación sobre un área específica: la historia de la educación física en las escuelas públicas para niños en el Estado de Minas Gerais, sobre el que se describe una serie de ejes temáticos que conforman los objetos de estudio y su objetivo principal: comprender las permanencias y transformaciones experimentadas por la educación física en el tiempo. A modo de cierre propone una lista de autores de otros campos —historia, ciencias sociales y humanas, filosofía— con el fin de ampliar el marco teórico para crear un objeto de estudio que contribuya al campo de la historia de la educación en general.

El artículo de Centurión reflexiona sobre los diferentes aspectos que le dan razón de ser a la propuesta académica de la Educación Física en el contexto de influencia de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. En el apartado “La Educación Física como opción” el autor indica cómo la misma comienza primero a formar parte de las obligaciones institucionales de investigación, extensión y posgrado para luego consolidarse como una responsabilidad del contexto académico y ser asumida como necesaria; de allí que un proyecto de investigación conjunto con la Facultad de Ciencias Humanas funcionara como disparador para comenzar a pensar el propio campo. Según se lee “el Profesorado de Educación Física es una carrera docente, pedagógica y no una carrera deportiva”. Esta frase repetida que funcionaba como una muletilla, es, desde el análisis del autor, una marca, un antecedente cargado de prejuicio respecto del trayecto académico y las representaciones que proyecta en el colectivo académico general y el propio. De algún modo, Centurión encuentra similitudes entre aquellos “exitosos” que permanecen en la universidad y en relación con los “aptos” de las clases de Educación Física. Sin embargo en la universidad las adecuaciones de las políticas de permanencia académica son institucionales y no pueden responder a motivos personales, como sí pueden resultar en una clase.

Por último, el artículo propuesto por Crisorio está organizado en cuatro apartados. El primero describe la palabra *academia*, y a partir de ella distingue una “breve genealogía” que recorre aspectos etimológicos e históricos que van desde Platón al Renacimiento, para arribar al lugar en que puede ser

pensada hoy la Educación Física académica en la universidad. En el segundo apartado, “Prácticas”, sostiene que los sistemas prácticos implican relaciones de dominio sobre las cosas, relaciones de acción sobre los otros y relaciones con uno mismo. Desde aquí el autor plantea dos cuestiones que se articulan mutuamente, describiendo una serie de referencias que actúan como precauciones para pensar las prácticas.

Con respecto a la idea de *práctica universitaria* son tres los elementos sobre los que expone: libertad teórica, mayoría de edad y publicidad, y aclara que estas prácticas deberían ser un espacio de desarrollo de la actividad teórica además de poner la mirada en el objeto de estudio de la disciplina y el empeño en la verdad. El último punto, “Prácticas y políticas de una Educación Física universitaria”, resalta la importancia de articular la investigación y la enseñanza, así como la relación entre teoría y práctica; interpela los roles asumidos —investigador, profesor, estudiante—, y expone acerca de cómo el Estado condicionó y posibilitó la relación de la universidad moderna. Para no caer en nuevos dogmatismos propone, a partir de Foucault, una actividad genealógica: esto sería posible en la medida en que los profesores nos convirtamos en intelectuales, remarcando —una vez más— la búsqueda de la verdad.

De esta manera se completan estos tres artículos, que nos ubicarán en un espacio problemático. Veremos si, como sostiene Crisorio, la idea de Educación Física académica (expresión que surgiera en Brasil) puede generar cambios en nuestra Educación Física, o al menos reconocer qué es lo que habría que hacer de aquí en más para lograr las transformaciones esperadas. Esperamos que la concreción y publicación de estos textos, que son el resultado del intercambio de opiniones de profesionales destacados, colabore para reflexionar y actuar en tal sentido.

Políticas de desarrollo académico en Educación Física

Tarcísio Mauro Vago

Pretendo contribuir para o debate desta mesa redonda do *10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias* apresentando três relatos sobre políticas de desenvolvimento acadêmico da Educação Física: 1. uma política para a formação de Professores de Educação Física para atuação em escolas; 2. uma política para a memória da Educação Física; 3. uma política para a pesquisa em história da Educação Física. São experiências das quais participei diretamente na Escola de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, Brasil.

Uma política para a formação de Professores de Educação Física para atuação em escolas

Na primeira metade da década de 2000 realizou-se na Escola de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais, localizada na cidade de Belo Horizonte, uma experiência de reforma do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física –responsável por formar professores para a atuação em escolas de educação básica, onde estudam crianças de jovens de 6 a 18 anos de idade.

Participei intensamente desta reforma de 2004 a 2006, como Coordenador do Colegiado de Graduação em Educação Física, órgão responsável por elaborar o projeto pedagógico da Licenciatura. Até então, o currículo estava em vigor havia 14 anos, desde o início da década de 1990.

Ocorre que neste período, a Educação Física expandiu significativamente seus

interesses, seu conhecimento e suas possibilidades de aproximação e articulação com temáticas como educação, saúde, lazer, e esporte. Era mais que tempo de elaborar outro projeto pedagógico para a formação de professores de Educação Física.

Trazia comigo a experiência de ser professor de Educação Física, sempre envolvido com escola. Tudo o que antes vi, ouvi, vivi, discuti, pesquisei, pensei, escrevi, agora me inspirava na participação neste debate, e na coordenação da reforma. Apostei fortemente na possibilidade de construir um bom projeto pedagógico para a Licenciatura –para ser tempo e lugar de formação de professores tanto para atuar com a Educação Física na escola como para produzir conhecimento a seu respeito: essa foi a identidade pela qual me empenhei na elaboração do projeto.

Para além de minhas opiniões próprias, havia também um documento produzido por Comissão de Avaliação instituída pelo Ministério da Educação brasileiro sobre o projeto pedagógico que estava em vigor na Escola desde 1990. E ele era contundente, apontando, dentre outros limites, a “inexistência de definição e de clareza acerca do(s) objetivo(s) geral(is) do Curso e, conseqüentemente, do perfil do profissional que o curso pretende formar”; que os “objetivos enunciados (...) não eram representativos ou não eram do conhecimento da maioria dos professores e dos alunos”; que “diversidade de compreensão sobre a Educação Física, presente no currículo” produzia “falta de clareza sobre o perfil do profissional a ser formado”; que havia “ênfase nas disciplinas técnicas” e “nos conteúdos das ciências biológicas, principalmente naqueles relacionados ao campo esportivo de alto rendimento”; uma “separação entre os conhecimentos específicos da área da Educação Física e os conhecimentos pedagógicos”; uma “compreensão tradicional de currículo, entendido apenas como rol de disciplinas”; a “desarticulação entre teoria e prática dentro das disciplinas e entre elas”; o “interesse em atender às demandas que surgem no mercado de trabalho”, o que levava a um “aumento excessivo de disciplinas e de conteúdos, já que as práticas no mercado mudam constantemente” (Escola de Educação Física da UFMG, 2000).

Ora, diante desta apreciação estávamos diante do desafio e da chance de construir projetos que dessem identidade à Licenciatura.

Uma pergunta orientadora das discussões foi esta, assim expressa no Projeto Pedagógico aprovado: “o que um Professor de Educação Física precisa saber para organizar, orientar e intervir na Educação Básica, em práticas

educativas que envolvem crianças, adolescentes, jovens e adultos? Em suma: qual o conhecimento que deve qualificar e orientar sua ação como Professor?” (Escola de Educação Física da UFMG, 2000).

A proposta conceitual do Projeto que resultou das discussões indicou que responder a essa pergunta exigia “tomar como referências permanentes as práticas sociais; os sujeitos que as produzem (em suas identidades relacionadas à etnias, às idades, às relações de gênero e de classes sociais); as relações da Educação Física com o conhecimento científico, a cultura, a saúde, o esporte, o lazer e o trabalho, a tecnologia, a ecologia, dentre outras”, para “garantir uma intervenção pedagógica qualificada do Professor de Educação Física na Educação Básica”.

Tentando superar a “falta de clareza quanto ao perfil do egresso”, criticada pela Comissão de Avaliação Externa, o Colegiado, “ancorado no princípio de que a Educação Física constitui uma área de conhecimento e de intervenção pedagógica”, estabeleceu três objetivos orientadores para a formação acadêmica de professores de Educação Física para a atuação na Educação Básica: “qualificar o exercício da docência em Educação Física”; “contribuir para o desenvolvimento de projetos pedagógicos e ações específicas para a formação humana de crianças, adolescentes, jovens e adultos”; “formar pesquisadores e formuladores de projetos para os diversos campos de investigação relacionados ao ensino de Educação Física, estimulando a produção, sistematização e circulação de conhecimento.”

Então, formar professores de Educação Física orientados para “o envolvimento acadêmico com os temas da educação escolar brasileira”; para “a discussão a respeito da presença da Educação Física como componente curricular da Educação Básica, problematizando o conhecimento que é objeto de seu ensino”; para “a elaboração de projetos de ensino para escolas, visando a produção de inovação pedagógica em Educação Física”; para “a produção do conhecimento em diferentes campos de estudo e pesquisas de interesse da Educação Física”; para “o diálogo com a literatura produzida no âmbito da Educação Física e nos diversos campos de conhecimento com os quais dialoga.”

Em suma, o Projeto foi elaborado na expectativa de que “ao final de sua formação, o Professor egresso do curso de Licenciatura da Escola de Educação Física da UFMG [estivesse] qualificado para atuar na Educação Básica, organizando a Educação Física como componente curricular, com

competência para formular, orientar e avaliar projetos de ensino com o conhecimento da área, voltados para a formação humana dos alunos” (Escola de Educação Física da UFMG, 2000). Para tanto, o Projeto da Licenciatura foi estruturado a partir de eixos estruturantes que buscaram articular a Educação Física na escola às matrizes científicas das Ciências Biológicas e das Ciências Humanas; à cultura; à saúde; ao lazer, ao esporte; a uma compreensão sobre os sujeitos sociais e à experiência dos Professores na escola.

Também indicou-se claramente no Projeto que a Educação Física, estando na escola, tinha a mesma responsabilidade “que se espera de toda a Escola: transmitir um conhecimento que lhe é próprio, específico.” E esse “conhecimento de que trata a Educação Física na Escola em sua intervenção pedagógica são as manifestações clássicas de sua tradição, especialmente os esportes, as danças, as formas de ginástica, os jogos, as brincadeiras e os brinquedos populares, as lutas e a capoeira” (Escola de Educação Física da UFMG, 2001).

Ficavam aí evidentes duas perspectivas assumidas nessas proposições do Projeto. A primeira, a de que a formação dos licenciados em Educação Física passava a ter a *escola e seus alunos* como sua referência. Porque é a escola, afinal, o destino e o lugar de atuação de professores de Educação Física que se formaram na Licenciatura, e vão trabalhar junto a crianças e jovens que lá estão. Este é um contraponto ao pensamento que advoga que a referência para o ensino de Educação Física na escola deve ser o *esporte*, e em razão dele é que se deveria organizar a formação de professores (pensamento ainda muito forte no Brasil).

A segunda perspectiva diz respeito justamente ao “conhecimento a ser tratado pela Educação Física”. O Projeto rompeu com o acentuado predomínio do esporte na formação de professores na Escola de Educação Física. Buscou-se um alargamento na abrangência deste conhecimento, para acolher e tratar outras práticas, até então ausentes ou de presença muito periférica no currículo da licenciatura.

Daí, por exemplo, a inclusão de novas disciplinas no projeto de formação de professores de Educação Física, até então inéditas (como “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras” e “Capoeira”); a ampliação do tempo para o estudo das danças e da ginástica; e, por certo, a manutenção da presença das diversas modalidades esportivas. Mas, é importante registrar que o novo projeto trouxe também uma significativa mudança na orientação pedagógica destas disciplinas que tratam das práticas esportivas: definiu que é sua responsabilidade

preparar os futuros professores para ensinar todas essas práticas na escola mas sem perder de vista que devem estar voltadas para a infância e a juventude presente nas escolas, que tem direito a aprendê-las e a praticá-las. Ou seja: práticas voltadas para a formação cultural de crianças e de jovens (portanto, não devendo ser ensinadas como se fosse para formar atletas).

Além disso, houve inserção de disciplinas voltadas para a organização da educação física nos ensinamentos fundamental e médio; também daquelas voltadas para discutir a infância, a juventude e a velhice, como sujeitos envolvidos nas aulas. As disciplinas “pedagógicas”, cursadas na Faculdade de Educação, foram deslocadas para o início do curso. E por exigência do Conselho Nacional de Educação, os estágios tiveram sua carga horária consideravelmente elevada: de 120h para 400h.

Em minha avaliação, essas duas perspectivas apontadas produziram, ao menos no desenho do projeto da Licenciatura, uma potencialização do vínculo da formação de professores em Educação Física com a *escola*; e, ao mesmo tempo, um redimensionamento do forte vínculo que tal formação vinha mantendo com o esporte (como havia sido criticado pela Comissão de Avaliação externa, ainda em 2000).

Em outras palavras, o Projeto da Licenciatura propôs uma reconfiguração da formação de professores, e a orientou para uma maior aproximação da escola, criando e fortalecendo uma identidade da Educação Física com o campo da educação. Afinal, estava-se elaborando um projeto para formar licenciados para atuar na educação básica.

Penso que o desafio da *Escola de Educação Física* da UFMG é continuar (e ampliar) o debate público sobre a *Educação Física na escola*, para daí extrair as orientações para a formação de professores. Neste debate, os diversos protagonistas que produzem conhecimento a respeito devem manifestar-se aberta e livremente.

Uma política para o direito à memória da Educação Física

O que a memória ama fica eterno.

Adélia Prado (2001)

Neste tópico, apresento nossa experiência de constituição do Centro de Memória da Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais – o CEMEF-.

No ano de 2000, o então Diretor da Escola de Educação Física da UFMG, Pablo Juan Greco, pediu-me que assumisse a responsabilidade pelo então chamado “Memorial” da instituição. No início de 2001, apresentei a ele um documento com minhas primeiras indicações para a organização de um “Centro de Memória da Educação Física”, aqui retomadas:

A motivação central de sua existência é a salvaguarda da documentação bibliográfica e de fontes históricas da instituição e também da produção historiográfica no campo da Educação Física, para torná-lo, com isso, espaço de trabalho interdisciplinar e interdepartamental, em atividades de pesquisa, ensino e extensão universitárias.

E esses eram os objetivos:

realizar e fomentar estudos de História da Educação Física; estimular estudos interdisciplinares, promover intercâmbios com Centros congêneres nacionais e/ou internacionais; estimular diferentes formas de divulgação e informação das produções em História da Educação Física; organizar e promover eventos, seminários, cursos e outras iniciativas similares.

Ocorre que eu não tinha nenhuma experiência a respeito. Apenas havia feito o doutoramento na área de História da Educação. Constituir um Centro de Memória é outro movimento que requer todo um conhecimento, que eu absolutamente não tinha. Mas, assim mesmo, começou o movimento.

Foi então que a Congregação da Escola aprovou em maio de 2001 a criação do Centro de Memória da Educação Física –o CEMEF-.

O que fazer? Começar... e no caminho descobrir o que fazer.

Conseguimos bolsas acadêmicas para dois estudantes de Educação Física, Roberto Kanitz e Amanda Matos Tadeu, e então já éramos três, o que nos encorajou.

Então, saímos à procura de documentos e objetos que tivessem valor histórico para a Escola de Educação Física. Na Biblioteca da Escola, conseguimos recolher um bom acervo de livros, muitos deles já excluídos e separados para o descarte. Por pouco, livros como o “Método Francês”, em original e em sua tradução para o português (de 1923) não se perderam. Da mesma

maneira, outros tantos. Fomos ao porão sob o auditório da Escola. Misturados sentimentos: tristeza, ao ver o destino que se estava dando à memória da Escola; e alegria de encontrar aquelas preciosidades, ainda lá, mesmo que literalmente jogados às traças, e poder guardá-las de outro modo.

Assim, vimos e recolhemos vários álbuns de fotografias da Escola, que foram organizados por José Pereira da Silva, um ex-diretor, de meu tempo como estudante. E me lembro destes álbuns cuidadosamente guardados por ele na estante da sala da direção; também os vi mais tarde na sala da Congregação da Escola. Havia os originais dos quatro exemplares do “Jornal da Educação Física”, publicados pela Direção em 1957... havia tanto mais. E estavam lá, no porão, abandonados à poeira... Mas, agora seriam levados para a pequena sala do Centro de Memória da Educação Física –para um lugar da memória da Escola.

Continuamos nossa procura. No “arquivo morto”, encontramos outras preciosidades: todos os livros de atas dos primeiros anos da Escola, incluindo a ata de sua fundação, de suas primeiras reuniões; atas dos departamentos, do Colegiado, do Diretório Acadêmico (e no mesmo instante me pus a ler a ata de posse de nossa chapa no D.A., em 1981, e ver as assinaturas dos presentes...). Lá também encontramos uma pasta com diversos recortes de jornais e fotografias –uma pasta organizada por outro Diretor, Herbert de Almeida Dutra. E os recortes de jornais repercutiam momentos difíceis por que passou a Escola em 1965, que exigiu até uma greve de seus professores e estudantes, para chamar a atenção do Governador do Estado de Minas Gerais Magalhães Pinto, exatamente na semana em ocorreu a inauguração do Estádio de Futebol Mineirão, em 5 de setembro de 1965.

Outro movimento que realizamos foi ir em busca de documentos e objetos junto às famílias de professores aposentados. Um exemplo: procuramos a viúva do Professor Herbert de Almeida Dutra, Edwiges Dutra, e ela nos recebeu em sua casa, e nos doou todos os livros e revistas dele, e também os documentos originais do currículo desse ex-Diretor e Professor de Natação da Escola. Famílias de outros professores da Escola também doaram seus acervos, que crescia a cada semana... Esse acervo hoje constitui um dos eixos de sua organização: os arquivos pessoais.

Decisiva foi a congregação de professores interessados na memória da Educação Física, para organizar estudos e pesquisas em História da Educa-

ção Física. Assim, em 2005, a Professora Meily Assbu Linhales, da Escola de Educação Física, integrou-se ao CEMEF e começou a participar de suas atividades, o que foi providencial, dando novo ímpeto às atividades, embalando os trabalhos, e assumindo a coordenação do CEMEF. Também a Professora Andrea Moreno, da Faculdade de Educação, que acabara se ingressar na UFMG, incorpora-se ao CEMEF em 2006. Mais tarde, outros professores também passaram a constituir seu corpo docente. Assim, em 2013 vinculavam-se ao CEMEF sete professores que pertencem a cinco unidades acadêmicas da UFMG: Meily Assbu Linhales (doutora em Educação), Maria Cristina Rosa (doutora em Educação Física) e Tarcísio Mauro Vago (doutor em Educação); da Faculdade de Educação, Andrea Moreno (doutora em Educação) e Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (doutor em Educação); da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/História, Ana Carolina Vimieiro Gomes (doutora em História); da Escola de Ciência da Informação/Arquivologia, professor Adalson de Oliveira Nascimento (doutor em Educação); da Escola de Belas Artes, Verona de Campus Segantini (doutora em Educação). Todos desenvolvendo e orientando pesquisas, com seus grupos de estudantes de graduação, mestrado e doutorado.

Outra iniciativa foi a realização de Seminários do CEMEF. O primeiro foi em 2003, com o tema “História e Memória”. Já em 2005 o tema foi “Educação Física, Esporte, Lazer e Cultura Urbana: uma abordagem histórica”. E outros seminários vem sendo realizados a cada dois anos. Em 2014 o tema do oitavo seminário é “Homo sportivus na História”. Os seminários do CEMEF são momentos privilegiados de socialização de experiências de pesquisadores(as) e estudantes que tem vindo de várias cidades de Minas Gerais e de outros Estados brasileiros para compartilhar seus esforços de estudos e pesquisas em história da Educação Física, do Esporte e do Lazer.

A realização de projetos de pesquisa, a partir de 2005, foi decisiva para a constituição e consolidação do CEMEF. Destacam-se os primeiros quatro projetos. O primeiro deles é de 2005, quando realizamos o projeto “Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer”, do qual resultou a organização inicial de documentos de seu acervo, incluindo a produção de um “Guia de Fontes para a história da Educação Física, do Esporte e do Lazer”,¹ sob a co-

¹ Este Guia de Fontes pode ser consultado na página do CEMEF: <http://www.ceffto.ufmg.br/cemef/>

ordenação da Professora Meily Assbu Linhales, dando visibilidade ao acervo de documentos que o CEMEF havia reunido até então. O segundo projeto de pesquisa foi “Educação de corpos nos espaços de sociabilidade do urbano (Belo Horizonte, 1891-1930): constituindo o CEMEF”, coordenado pelos professores Andrea Moreno e Tarcísio Mauro Vago, aprovado em 2006 pelo Ministério do Esporte e pelo Ministério da Ciência e Tecnologia. Com ele obtivemos financiamento tanto para a pesquisa como, especialmente, para a construção do prédio do CEMEF. Deste esforço de pesquisa resultou a produção do “Catálogo de Fontes para o Estudo da Educação do Corpo em Belo Horizonte (1891-1930)”, um sistema virtual² com quase dois mil registros de tipos documentais diversos (legislação, jornais, revistas, relatórios, imagens, teses, notas fiscais, correspondências, literatura e música, por exemplo), colhidos em diversos arquivos de Belo Horizonte.

O terceiro projeto a destacaré “Circularidade de modelos pedagógicos e formação de professores de Educação Física em Belo Horizonte: vestígios de práticas no acervo do CEMEF/UFMG (1950-1980)”, aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), em 2009, sob coordenação dos professores Ana Carolina Vimieiro Gomes, Andrea Moreno, Meily Assbu Linhales e Tarcísio Mauro Vago. Este projeto inaugurou as pesquisas diretamente nos acervos organizados pelo próprio CEMEF, contribuindo ainda para a expansão dos temas e dos objetos de investigação.

O quarto projeto de pesquisa foi “O CEMEF/UFMG como lugar de memória e pesquisa da história do esporte em Minas Gerais: organização e conservação de acervos”, aprovado em 2009 pela FAFEMIG, e realizado sob a coordenação da Professora Meily Assbu Linhales.

Estes quatro primeiros projetos, realizados coletivamente pelos membros do CEMEF até 2011, contribuíram para a consolidação do CEMEF como grupo de estudos e de pesquisas e centro de documentação sobre a história da Educação Física, do Esporte e do Lazer, em Minas Gerais como no Brasil. E com eles novos projetos estão sendo realizados, com efeitos desejáveis: novos pesquisadores (especialmente mestrands, doutorands e pós-doutorands, mas também os que se iniciam na carreira acadêmica, em nível de graduação), novos estudos e novas pesquisas, novos projetos enviados às

² O Catálogo pode ser consultado no endereço: <http://www.eeffto.ufmg.br/cemef/catalogo/>

agências de fomento, levando à expansão de conhecimentos sobre histórias de Educação Física, de esporte e de lazer. Destas pesquisas resultou também a produção permanente de trabalhos para apresentação em eventos acadêmicos e artigos publicados em periódicos.

Como referido, em 2006 havíamos conseguido financiamento do Governo Federal para a construção do prédio do CEMEF, inaugurado em 2011, com mais de 250m². Um lugar digno para o CEMEF –um lugar digno para a memória da Educação Física.

Neste novo prédio, o acervo vem sendo organizado em coleções diversas: os Fundos Institucionais; os Arquivos Pessoais; a Coleção História Oral, a Biblioteca, dentre outras. Acervo em permanente processo de higienização e ordenamento para posterior disponibilização desses documentos para estudos e pesquisas.

Certamente, o nosso permanente movimento de formação de estudantes para a pesquisa e também a fixação de mestres e de doutores em atividade no CEMEF são objetivos fundamentais.

Enfim, com seus oito anos de existência, o CEMEF pertence hoje à Rede de Museus e Espaços de Ciência e Cultura da UFMG e está registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisas do Brasil. E encontra-se em franco movimento de consolidação como lugar de estudo e pesquisa em história da Educação Física, do Esporte, do Lazer na EEEFTO.

Uma política para histórias de Educação Física na Escola: um programa de pesquisas

Particularmente, meus interesses de pesquisas dirigem-se à Educação Física e sua inserção e enraizamento nas instituições escolares. Participo de dois grupos de pesquisa: o do Centro de Memória da Educação Física (CEMEF), da Escola de Educação Física da UFMG e o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE),³ vinculado ao Programa de

³ O Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE), da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1998, organiza-se a partir da produção e socialização do conhecimento em história da educação. Está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, desenvolvendo pesquisas, dissertações e teses. Promove eventos acadêmicos voltados para a investigação da história da educação em seus diversos contextos, momentos históricos e espaços de constituição. O Grupo congrega pesquisadores em diferentes momentos de formação

Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG.

Neles, realizo em parceria esforços de pesquisa sobre histórias relativas ao movimento de escolarização da Educação Física, especialmente no Estado de Minas Gerais, expandindo-se ultimamente também para a cidade do Rio de Janeiro com financiamento de agências públicas (CNPq e pela FAPEMIG).

Para estes trabalhos temos mobilizamos um conjunto de fontes de naturezas distintas conservadas em diversos arquivos, e nos apoiado também na produção intelectual daqueles que estiveram diretamente envolvidos no movimento de afirmação social da escola, desde finais do século XIX até meados do século XX. Igualmente, uma vasta bibliografia já acumulada sobre a história da educação e da educação física, em Minas Gerais e no Brasil, vem sendo permanentemente consultada para iluminar as investigações.

Nosso propósito permanente é expandir tais estudos sobre o movimento de afirmação da escola como instituição central na educação da infância, no Brasil.

Um dos destaques são as reformas realizadas nos ensinios primário e normal, que marcam o advento dos grupos escolares como novo molde para a organização da escola. Uma das consequências mais visíveis destas reformas foi o intenso movimento de escolarização da infância.

Interessa indagar sobre seus desdobramentos para o ensino de Educação Física, nas décadas seguintes à transição Monarquia-República, alargando investigações de modo a abranger um conjunto de importantes ações, iniciativas e eventos que levaram à sua constituição como disciplina escolar.

Com efeito, a inserção da Educação Física (inicialmente tratada como *gymnastica*) nos programas de ensino primário no Brasil foi objeto de discussão, disputas e de intensa produção, desde pelo menos meados do século XIX.

Em torno dela variadas ações foram desencadeadas, tanto por governos como por agentes diversos (como os militares, os médicos, intelectuais, professores, dentre outros): a produção de representações sobre seus alardeados benefícios para o corpo e a saúde dos estudantes; as prescrições legais de programas com as práticas corporais autorizadas na escola; a circulação (com ou sem tradução) de métodos de ensino de origem europeia e norte-americana;

acadêmica: alunos da graduação, graduados, mestrados, mestres, doutorandos e doutores, de diversas instituições mineiras. O GEPHE conta com o apoio financeiro do CNPq, da CAPES, da FAPEMIG e da UFMG.

a publicação de livros e de manuais de ginástica; a preocupação com a formação de professores para o seu ensino (inicialmente, nas escolas normais; depois, em instituições específicas para isso). São exemplos que evidenciam uma crescente complexificação da Educação Física como disciplina, no mesmo movimento de complexificação da própria escola, produzida como instituição social de importância vital para o país.

O movimento de afirmação social da escola experimentou um considerável impulso após o advento da República. Reformas do ensino foram promovidas em diversos Estados brasileiros (São Paulo, 1892; Rio de Janeiro, 1896; Minas Gerais, 1906, por exemplo), cujas marcas mais evidentes foram a prescrição de novos programas de ensino e a consagração dos Grupos Escolares como novo molde para a organização da escola.

O objetivo primeiro que recobre nossos interesses de pesquisa é então escrever histórias de Educação Física em escolas públicas para crianças. Parte-se de sua prescrição como prática obrigatória, em reformas realizadas no ensino primário, nos começos dos novecentos, para, nas décadas que se seguiram, acompanhar e problematizar o movimento de sua inserção e enraizamento como componente dos programas escolares. Procura-se então captar as consequências de naturezas diversas daí advindas, na educação da infância.

É então que duas coordenadas de trabalho vêm orientando nossas investigações. Na primeira delas, o desafio é examinar as motivações (culturais, políticas, econômicas, sociais) que levaram ao aparecimento, ao enraizamento e à afirmação do ensino de Educação Física em escolas para crianças. Na segunda, problematizar representações de Educação Física produzidas e postas em circulação no Estado de Minas Gerais.

Alguns desdobramentos, com questões de interesse: que usos foram feitos de seu ensino, nos diferentes níveis de escolarização? Que formação de professores se estruturou para a sua docência? Que práticas de ensino foram desencadeadas? Que interesses políticos envolveram e que tensões e lutas produziram entre os que a ela se dedicaram, em Minas Gerais? E outros tantos mais, que podem surgir no exercício da pesquisa e do tratamento das fontes, exigindo cuidados e atenção permanentes.

Indagações como essas levaram à organização de um programa de pesquisas que tem sido desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação da FaE/UFMG, com a participação de meus

orientandos de graduação, mestrado e doutorado. Ele está ancorado em eixos temáticos pensados para uma escrita de histórias de Educação Física em escolas para crianças em Minas Gerais:

1. Estado, educação e Educação Física;
2. Cultura escolar, cultura urbana e Educação Física;
3. História da disciplina Educação Física em instituições educativas, especialmente no então chamado ensino primário;
4. Ordenamentos legais da educação e da Educação Física;
5. Instituições de formação profissional em Educação Física;
6. História de professores de Educação Física;
7. Circulação de modelos pedagógicos e métodos de ensino de Educação Física;
8. Produção e circulação de materiais pedagógicos para o ensino de Educação Física;
9. Protagonistas do movimento de escolarização da Educação Física: intelectuais, professores, médicos, militares, etc.;
10. Entrelaçamentos de práticas de educação do corpo na escola e na cidade.

O propósito que nos move neste programa de pesquisas é articular, integrar e entrelaçar investigações voltadas para o objetivo comum de examinar o que também pode ser chamado de “invenção da Educação Física” na cultura escolar. De outro modo, queremos deslindar os movimentos diversos que produziram a sua escolarização e a sua constituição como disciplina e como área de formação profissional.

Assim, partindo dos primeiros indícios de sua presença na escola, em meados do século XIX, e estendendo-se pela primeira metade do século XX, o propósito é acompanhar o movimento de sua constituição como componente dos programas escolares, esforçando-se então para captar as consequências políticas, econômicas e culturais daí advindas.

Centralmente, importa atentar para a produção e a circulação de representações a respeito da presença da Educação Física nas escolas, percebendo ora a permanência, ora a mutação nos primados que pretenderam orientar suas práticas na escolarização da infância.

O programa de pesquisa em andamento, que engloba e integra outros

sub-projetos, é *Produção da Educação Física no Brasil: investigações sobre a escolarização da disciplina (1850-1970)*, financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa.

São três os seus eixos temáticos: Histórias de escolarização da Educação Física; Histórias de formação do professorado para o ensino de Educação Física; Vestígios de Circulação de manuais e métodos de ensino de Educação Física.

Com eles, queremos permanentemente nos mobilizar para investigar os usos que foram feitos do ensino de Educação Física, especialmente na educação de crianças. Também queremos dar atenção aos empreendimentos para formação do professorado para assumir a responsabilidade por seu ensino. E, ainda, observar as práticas desencadeadas nas escolas, cotejadas, por exemplo, com as prescrições contidas nos ordenamentos legais baixados por sucessivos governos, na temporalidade tratada. Em outra mirada, será fundamental trazer para a análise as circunstâncias políticas que envolveram sua inserção nas escolas, e as tensões produzidas entre os que a ela se dedicaram.

É propósito também flagrar o trânsito de modelos pedagógicos de educação física, por exemplo, investigando a compra e a distribuição de livros, manuais de ginástica, revistas, dentre outros. Indagar pela circulação de modelos pedagógicos na constituição da Educação Física exige, por exemplo, identificar sua origem (Europa? EUA?) e o seu circuito pelas escolas para então analisar a aproximação às representações diversas sobre o ensino de Educação Física e as expectativas produzidas sobre sua participação na educação das crianças.

Os três eixos apresentados como balizas para pesquisas exigem investigações diretas em acervos de escolas, de bibliotecas, de arquivos municipais, estaduais, nacionais, dentre outros.

A propósito, temos mobilizado um rico acervo de fontes, que incluem documentos diversos, como relatórios de secretários do interior, de diretores de escolas, de inspetores; ordenamentos legais; livros que circularam tratando da Educação Física; os manuais de ginástica; artigos publicados em periódicos de destinação pedagógica que começam a circular na década de 1920; pareceres; os ordenamentos legais para a Educação e a Educação Física; jornais; fotografias; ofícios; cartas; documentos produzidos por pais, dentre outros. Documentos como esses indiciam que em torno da Educação Física

estiveram protagonistas diversos, afinados ou em disputa em sua produção como prática escolar, que podem ser interrogados, por exemplo, quanto às representações que produziram e puseram em circulação sobre a escola, a infância, a educação física, o corpo humano.

Enfim, tentamos compreender e escrever histórias desses processos para apreender as permanências e as mutações experimentadas pela Educação Física em temporalidades diversas. Sempre houve projetos em disputas na produção da Educação Física como disciplina na escola brasileira –e eles precisam ser examinados pela historiografia.

Para contribuir nesse movimento, temos procurado ancorar nossas pesquisas no diálogo com autores como Walter Benjamin, Michel Foucault, Michel De Certeau, Jacques Le Goff, Jacques Revel, Roger Chartier, Jean Hébrard, Carlo Guinzburg, E. P. Thompson, Antonio Viñao-Frago, Dominique Juliá, Guy Vicent, Antonio Nóvoa, dentre outros. No Brasil, e especificamente no domínio da História da Educação, autores como Marta Carvalho, Diana Gonçalves Vidal, Rosa Fátima de Souza, Clarice Nunes, Denice Catani, José Gonçalves Gondra, Moysés Kuhlmann, Carlos Eduardo Vieira, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, Luciano Mendes de Faria Filho, dentre outros, abrigados também na Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e no Grupo de Trabalho História da Educação, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd). Nesse diálogo, temos procurando enriquecer nosso repertório teórico, temático e analítico, pensando as balizas e os procedimentos metodológicos para enfrentar os desafios a que nos propomos neste projeto integrado de pesquisa.

Nossa compreensão sobre a escola está ancorada nas teorizações de autores como Dominique Julia (2001), David Hamilton (2001) e Jean Hébrard (1990) sobre cultura escolar e escolarização; de Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001) sobre forma escolar; de Michel de Certeau (1994) sobre a materialidade e formalidade das práticas. Esse campo conceitual tem sido bastante discutido no Brasil, inclusive com análise e ampliações das proposições teóricas originais, como é o caso dos estudos de Faria Filho, Vidal, Gonçalves e Paulilo (2004) e Vidal (2005; 2007). Também importantes interlocuções se fazem com os estudiosos das instituições escolares, especificamente dos grupos escolares, tais como Souza (1998); Faria Filho (2000); Bencosta (2007). Os estudos sobre cultura escolar, escolarização e forma es-

colar têm possibilitado refletir sobre os elementos-chaves que compõem o fenômeno educativo na escola: sujeitos, tempo, espaço, saberes, materiais e métodos pedagógicos.

Nosso projeto, amparado em tais teorizações, procura inserção em um movimento mais amplo de renovação de objetos, problemas, abordagens e fontes ocorrido, nas últimas décadas, no campo da História da Educação. Desde então, houve um deslocamento da discussão legalista e factual dos temas da educação escolar para a problematização de aspectos sociais e culturais da organização da escola, de seus sujeitos e da sua materialidade, bem como a ampliação de estudos sobre diferentes procedimentos e espaços de aprendizagem. Concomitantemente novas fontes documentais vêm sendo produzidas, ampliando o leque de questões a serem investigadas e analisadas.

Bibliografia

- Escola de Educação Física da UFMG (2000). *Colegiado de Graduação. Comissão de Especialistas de Avaliação Externa do Ministério da Educação*. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Escola de Educação Física da UFMG (2001). *Centro de Memória da Educação Física (CEMEF)*. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Prado, A. (2001). *Poesia reunida*. São Paulo: Edições Siciliano.
- Bencostta, M. L. A. (2007). Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). *Educar em Revista* 18, 103-142.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Faria Filho, L. M. de (2000). *Dos pardieiros aos palácios*. Passo Fundo: EdUPF.
- Faria Filho, L. M. de, Vidal, D. G., Gonçalves, I. A. & Paulilo, A. L. (2004). A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na História da Educação brasileira. *Educação e Pesquisa* 1 (29), 139-160.
- Hébrard, J. (1990). A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria e Educação* 2, pp. 65-110. Porto Alegre.
- Hamilton, D. (2001). Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação* 1,

45-73.

- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação* 1, 9-44.
- Souza, R. F. (1998). *Templos de civilização*. São Paulo: Editora Unesp.
- Vidal, D. G. (2005). *Culturas escolares: estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados.
- Vidal, D. G. (org.) (2006). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893- 1971)*. Campinas: Mercado das letras.
- Vincent, G.; Lahire, B. & Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria de forma escolar. *Educação em Revista* 33, 7-48.

Algunas reflexiones respecto de la opción por los estudios universitarios en Educación Física

Sergio Eduardo Centurión

Breve cronología y caracterización del contexto

La universidad pública argentina está representada en la actualidad por casi medio centenar de instituciones que se distribuyen a lo largo y ancho de todo el país. Y si bien la oferta académica es diversificada, las posibilidades de cursar estudios de Educación Física (en adelante, EF) en ese nivel, es limitada.¹

Quiero ser explícito y directo acerca del protagonismo que nos cupo a las instituciones universitarias de formación inicial en EF luego del retorno a la democracia, respecto de la necesidad de integrar acciones y de sentirnos partes de una totalidad y no meras islas académicas. En sus albores, esa incipiente y renovada democracia reservó para las universidades el tiempo necesario para su normalización, la democratización de todos sus estamentos. Por aquel entonces propiciamos una serie de encuentros entre las tres instituciones (UNLP, UNT y la UNRC)² que ofrecían estudios de grado en EF. Los mismos se organizaron en sedes rotativas, con delegaciones integradas por representantes estudiantiles y docentes, que a la postre nos ayudaron a percibirnos como pares, con problemáticas semejantes en algunos casos y particulares en otros. Coincidimos en defender a ultranza la consigna de mantener la forma universitaria de los estudios superiores en EF, más allá de las características de la unidad

¹ Hago esta salvedad para no dejar de reconocer méritos y responsabilidades de aquellas casas de formación de colegas que han hecho historia y lo siguen haciendo en nuestro medio, que siendo de nivel superior, no son de carácter universitario, pero que, distribuidas por todo el territorio nacional, son significativamente superiores en número.

² Universidad Nacional de La Plata; Universidad Nacional de Tucumán; Universidad Nacional de Río Cuarto.

académica de pertenencia o dependencia: escuela, departamento o facultad.³

La década de los noventa fue el escenario privilegiado en el cual se materializaron, desde mi punto de vista, significativas innovaciones y transformaciones; aquellos que fueron primigeniamente los temas de discusión que —como ya señalara— el advenimiento de la democracia propició: necesidad de investigación y de formación de investigadores, diversificación de títulos, extensión, posgrado, profesionalización de las prácticas, convenios interinstitucionales, integración regional, publicaciones y difusión; todos ellos fueron tomando forma y constituyéndose en ejes temáticos de jornadas y congresos.

Muchas de esas aspiraciones quedaron documentadas en actas de congresos y en publicaciones, tanto convencionales (libros y revistas) como digitales (páginas web y redes sociales). Lo que no es menor, ya que la era de los medios electrónicos se comenzó a enseñorear como forma privilegiada de comunicación y el campo de la EF no podía ser la excepción.

En ese abigarrado universo, de un tiempo a esta parte se destacan con relativa nitidez la investigación y el posgrado; elementos cuya importancia académica no se me ocurriría poner en tela de juicio, pero que a la vez han servido para solapar o postergar, en cierta medida, el eje central del compromiso institucional de la universidad pública con la sociedad: la formación de grado.

Es en este punto donde voy a anclar el núcleo de la exposición: en la formación de grado, tratando de poner en evidencia algunas contradicciones vinculadas con la construcción del gusto de los aspirantes por los estudios de EF y los objetivos y propósitos institucionales del profesorado. A partir de esta cuestión intentaré reflexionar sobre diferentes aspectos que le dan razón de ser a la propuesta académica de EF, por lo menos en el contexto de influencia de la Universidad Nacional de Río Cuarto, sin desestimar la gravitación que tienen sobre la realidad de hoy una serie de acontecimientos a los que hiciera referencia al principio, acaecidos en la última década del siglo XX y que se pueden rastrear de veinte años a esta parte porque se encuentran perfectamente documentados en informes de investigaciones, en actas, resoluciones y en planes y proyectos de las políticas institucionales.⁴

³ Se puede ampliar consultando Centurión, 1998.

⁴ Las Actas del Primer (1993) y Segundo (1995) Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, forman parte de esa documentación; ya que los testimonios que allí se encuentran y el mantenimiento en el tiempo de ese estilo, pueden tomarse según mi humilde opinión, como hitos a la hora de certificar la historia académica de la Educación Física argentina.

La Educación Física como opción

Uno de los grandes desafíos que nos comprometimos a llevar adelante en aquellos encuentros interuniversitarios de los ochenta fue el de la investigación, tarea que junto a la docencia y la extensión otorgan el carácter académico al nivel. Otro desafío no menos importante que la investigación lo constituyó el posgrado. Ambos aspectos solían estar presentes, pero de manera informal y sin obedecer a un programa específico o a una política institucional. Respecto de la investigación, el Estatuto de la UNRC dice lo siguiente:

La investigación científica debe ser una actividad fundamental de la Universidad. Sus proyectos deberán orientarse a la investigación básica, a la investigación aplicada y al desarrollo de tecnologías que puedan ser puestas al servicio de las necesidades de la región y del país, en el marco del estudio de los problemas regionales en consonancia con el desarrollo nacional (UNRC, 2011).

En el “debe ser” radica el imperativo que en muchos instaló la investigación, como obligación en un principio, y como necesidad después. El Régimen de Carrera Docente y el Programa de Incentivos dejaron muy poco margen a la discrecionalidad: había que participar en proyectos y programas para dar cumplimiento a las formalidades que ambas instancias demandaban; primero como investigadores en formación y luego como investigadores formados.

El posgrado, con su requisito de elaboración de un trabajo final, requiere a su vez tareas de investigación para los logros académicos materializados en certificaciones, también acreditables tanto en la carrera docente como en el Programa de Incentivos.

Lo que en un principio constituyeran labores ineludibles —por imperio de las políticas institucionales, por un lado, y como obligaciones curriculares, por otro—, comenzaron a proveer indicadores que, tomados en su justa medida, pueden o deben ayudar a replantear algunas posturas tradicionalmente tomadas como verdaderas y que, como nunca se han cuestionado, son aceptadas como tales.

Solo a manera de ejemplo: en las Actividades de Ingreso a la Vida Universitaria (AIVU) los alumnos aspirantes al Profesorado de Educación Física escuchaban con frecuencia, por parte de algunos de los profesores responsables, “ustedes van a ingresar a una carrera docente, no a una carrera deportiva”. Muchos estudiantes recuerdan este latiguillo a lo largo de toda la carrera tanto sea con extrañeza, con ironía o como recomendación atendible.

Es aquí donde la investigación como tarea académica cobra un valor especial a la hora de buscar respuestas. Un Proyecto de Investigación producido en nuestra Facultad de Ciencias Humanas,⁵ al que estábamos integrados varios docentes del Departamento de Educación Física, destacaba algunas particularidades de los ingresantes a EF, que en cierta medida aportan información necesaria a la hora de configurar un presunto perfil del ingresante a la carrera en la UNRC.⁶

Una interesante y hasta abrumadora mayoría de los ingresantes asocia la docencia al deporte, evidenciando singular interés por el ejercicio de esta práctica en diferentes ámbitos, connotándola como tal más allá del sistema educativo formal. En una misma dirección opera el gusto por la EF como inclinación indubitable y poco vulnerable a otros intereses a la hora de elegir una carrera.

La posibilidad de conseguir trabajo una vez obtenida la graduación oscila entre la inmediatez y el resultado positivo de una búsqueda obstinada no muy extendida en el tiempo, siendo la escuela —o mejor dicho, el sistema educativo formal— el lugar que mejor representa esa aspiración.

La ocupación de los padres se distribuye entre independientes y empleados casi en el ochenta por ciento, con un veinte por ciento entre profesionales, docentes y un resto minoritario de jubilados. La ocupación de las madres llega a un cuarenta por ciento como amas de casa, un veintidós como docentes y el porcentaje restante se distribuye, en orden decreciente, entre independientes, empleadas, profesionales y jubiladas. Tanto en padres como en madres no se encontraron empresarios, ni ejecutivos, ni funcionarios políticos provinciales o nacionales, tampoco diplomáticos; haciendo la salvedad de que las categorías se organizaron a partir de las respuestas de los jóvenes, ya que el formulario no condicionaba las opciones. Por otra parte, se consideró en la categoría de empleo tanto a quien trabajaba como empleada doméstica, peón de albañil, empleado bancario o de un kiosco, y como independientes a una vendedora de productos de belleza, peluquera o, en el caso de los padres, a un albañil, un camionero, un mecánico o un artesano.

El nivel de escolaridad se consideró más allá de que estuviera completo o no, ya que el formulario no aclaraba esa particularidad, por ello puede figurar como uni-

⁵ *Representaciones sociales, imaginario y sujetos sociales en distintos contextos socio-culturales*. Director: Lic. Horacio Romero. Directora del Programa: Lic. Gladys Schwartz. Investigador: Prof. Sergio Centurión. PPI 2009/2010.

⁶ Ocupación de los padres; Escolaridad de los padres; ¿Por qué eligió EF?; ¿Considera que el título tiene prestigio social? y ¿Dónde le gustaría trabajar?, entre otra serie de requerimientos.

versitario tanto quien adeude el trabajo final previo a la obtención del grado, como aquel que solo cursó un cuatrimestre o algunas materias. Idéntico criterio se adoptó a la hora de consignar los logros o avances en los otros niveles de escolaridad. En este orden de cosas, el nivel de escolaridad de los padres, en el porcentaje general, es levemente superior al de las madres, quienes a su vez los aventajan sensiblemente en el nivel terciario, con un dieciocho por ciento contra el dos de aquellos: este indicador se justifica en que las diferentes opciones de títulos docentes son más frecuentes entre las mujeres que en los varones.

A la hora de expresar el gusto por un lugar de trabajo, la escuela (por extensión, el sistema educativo) acapara el sesenta y dos por ciento; le siguen el club, con un cincuenta y uno; gimnasios, con treinta y tres; y finalmente, con casi el treinta y dos por ciento, figuran aquellos a quienes les gustaría trabajar como entrenadores personales.

Ante el requerimiento sobre si consideraban al título socialmente prestigioso, un sesenta y ocho por ciento consideró que sí, contra el treinta y uno que opinó lo contrario.

Lo expresado precedentemente es una pequeña porción de la información obtenida por medio del Proyecto mencionado al principio, que no estaba orientado específicamente a EF sino a diversas áreas de la universidad. El formulario era idéntico para cualquiera de las carreras involucradas. Quienes estamos vinculados con la EF valoramos esa información, que si bien sabemos incompleta, nos ayuda a percibir el propio campo con mayor profundidad y a elaborar nuevas estrategias orientadas estrictamente a lo disciplinar, con el propósito de reducir al mínimo las ambigüedades a la hora de armar o escoger las herramientas adecuadas.

Pero más allá de las objeciones o imputaciones que podamos formularles a estos resultados o al propio Proyecto, ya que el mismo estaba elaborado antes de convocarnos a participar, encontramos insumos suficientes como para poder ensayar algunas reflexiones desde nuestro campo.

De la información obtenida del apartado que en el formulario requiere los *Datos Personales*, se podría inferir con cierto grado de aproximación a la realidad la pertenencia social del aspirante a los estudios de grado en EF: lugar de procedencia, escuela donde estudió, ocupación y escolaridad de los padres y si tiene pensado trabajar mientras estudia. Los indicadores recogidos allí destacan de manera cabal y mayoritariamente características propias de los sectores populares vinculados al trabajo asalariado y cuentapropista.

El reconocimiento del título profesional como prestigioso, como ya se dijo, es

una asignación presente en casi el setenta por ciento de los ingresantes, dato que no es menor y sería interesante analizar en profundidad para poder establecer correlaciones con el capital cultural adquirido empírica e institucionalmente, tanto en el grupo familiar como en el contexto social más amplio.

El carácter generalista del Proyecto⁷ por el cual se pretendía fundamentalmente identificar las representaciones de los jóvenes ingresantes respecto de la carrera elegida y su proyección en el tiempo, se orientaba a partir de diez objetivos ajustados a diversos aspectos de la vida universitaria y sus proyecciones. Los que han facilitado las argumentaciones de esta comunicación fueron dos y estaban expresados de la siguiente manera: *estudiar las representaciones de futuro que construyen los estudiantes sobre las prácticas profesionales y ocupacionales de las carreras elegidas; comparar las representaciones de futuro de los estudiantes, en los momentos iniciales del cursado con las construidas sobre la finalización de la Carrera.*

Si bien estos nos han posibilitado una asimilación casi a medida para analizar algunas de las características reales y socio-históricas de la EF, es oportuno reiterar que no fueron concebidos teniendo en cuenta sus particularidades disciplinares, sino atendiendo a una transversalidad que facilitara la interpretación de la totalidad universitaria. De todas formas, el análisis parcial de los datos obtenidos nos permite advertir algunos emergentes dignos de ser considerados a la hora de evaluaciones institucionales.⁸

⁷ “...conocer las representaciones que construyen los jóvenes acerca del mundo social, sus expectativas de integrarse al mundo del trabajo, su grado de compromiso social en cuanto universitarios y si valoran el ‘encargo social’ de los títulos con los que realizarán sus prácticas profesionales, en cuanto a identificar su tarea con procesos de transformación social y cambios o a cumplir una función profesional individualista y adaptativa”.

⁸ Los datos obtenidos se recogieron mediante una encuesta realizada a 98 ingresantes a EF, de un total de 102, en el año 2011. De aquellos 98, 41 no se inscribieron para cursar ninguna materia en este 2013. Es, a mi juicio, un porcentaje muy alto (41,83%). Números que pasan a formar parte de las estadísticas institucionales y que por lo general terminan imputándole a las dificultades económicas toda la responsabilidad para continuar los estudios en la universidad pública. Y es aquí donde aparecen nuevos desafíos para continuar con las tareas de investigación, por ejemplo: los que no se volvieron a inscribir en EF, ¿lo hicieron en otra carrera de la universidad?; ¿aprobaron alguna materia mientras permanecieron?; ¿qué características tenía su escuela secundaria?; ¿qué formación tenían sus padres y su entorno familiar?; ¿ingresó a EF por vocación o por descarte?; ¿cómo fue su experiencia con la EF en el primario y en el secundario?; ¿cómo es su relación con el deporte? Es decir, intentar superar los meros (*meros* en el caso de que simplemente nos quedemos con ellos y allí termine todo) datos estadísticos, en el caso de que

Algunas reflexiones finales

El Proyecto de Investigación al que hice referencia en los párrafos anteriores finalizará en diciembre de 2014, es decir, en concordancia con el tiempo de duración de una carrera de cuatro años comenzada en 2011; por lógica no ha culminado aún. Pero como el análisis de los datos correspondientes a la primera toma en el Profesorado de Educación Física está bajo mi responsabilidad, algunos de los indicadores comenzaron a llamar mi atención.

El disparador lo constituyó, sin lugar a dudas, aquella muletilla a la que aludiera al principio, referida a la advertencia que se le hacía a los ingresantes respecto de que *el Profesorado de Educación Física es una carrera docente, pedagógica, y no una carrera deportiva*, que prácticamente coloca en extremos antagónicos lo pedagógico-docente y lo deportivo. Esto me lleva a pensar si desde nuestro propio espacio laboral no estaremos asumiendo nuestra responsabilidad docente con una carga tal de prejuicios que favorece —o por lo menos no nos permite advertir— ciertas representaciones acerca de la EF (estudiantes, docentes, unidades académicas), a la hora de evaluarla como propuesta académica. Por ejemplo, cuánto de cierto habrá en la creencia, arraigada en buena parte de la comunidad universitaria, que asegura que *a los de Educación Física no les gusta estudiar*; lo que muchas veces utilizamos, también desde nuestro lugar de docentes universitarios, para justificar deserciones, bajos rendimientos, ralentización, etc. Se impone, entonces, la tarea de comenzar a construir herramientas adecuadas para justificar el uso de una misma vara ante situaciones académicas similares; por ejemplo, si de 287 estudiantes que ingresan a Abogacía egresan 40 —o sea, un 13,93%— y en Educación Física ingresan 124 y egresan 31 —lo que equivale a un 25%—, por qué en un caso se explica que se reciben muy pocos debido a que la carrera es muy difícil y en el otro porque los estudiantes son vagos. Lo peor radica en que gran parte del propio colectivo de EF ha naturalizado ese tipo de representaciones. Considero que las tareas de investigación deben ayudarnos a explicar estas cosas —y por qué no, a resolverlas— y no solo servir para convalidar una injusta estigmatización.

Sería irresponsable de mi parte pensar en dar por finalizado el tema. Pero a fin de dar un cierre, debo fijar posición para superar el mero carácter descriptivo de esta comunicación.

consideremos que el abandono o la deserción son realmente un problema, que se puede resolver o reducir a su mínima expresión, y que lo peor que podemos hacer es naturalizarlo.

Puedo quedarme en los datos estadísticos y con algo más cumplir al pie de la letra con las responsabilidades que prescribe el Régimen de Incentivos a la Investigación, por ejemplo. Pero no sería justo que, habiendo advertido algunas presuntas contradicciones, no intentara profundizar la discusión y promover algunas líneas de acción directa para superarlas.⁹

Percibir al profesional de la Educación Física como docente, en el patio de la escuela, en el gimnasio o en el campo de deportes, es un compromiso que se debe macerar en la academia; muchos de los ingresantes a la carrera lo hacen por vocación, *no por descarte*; muchos están en la universidad, pero pienso que son muchos más los que no se pueden quedar. El asunto de la investigación en la universidad pública no debiera tomarse como una simple obligación administrativa y meritocrática: entiendo que debe obedecer a un posicionamiento político e ideológico de la institución y del profesor investigador. La igualdad de oportunidades y el compromiso social deben materializarse en programas concretos, solidarios con la construcción del capital cultural institucionalizado e informal que trae el ingresante a Educación Física, que se expresa en una vocación inequívoca a la hora de optar por una carrera profesional. Un ministro de la Nación decía, allá por el 2006, que uno de los problemas más serios a resolver era el cambio en la composición social del colectivo docente, ya que provienen de un circuito educativo deteriorado. La mayoría procede de sectores socioeconómicos que no accedieron al nivel superior.¹⁰

Se me ocurre en este punto una consideración final: ¿no existe cierta analogía entre esto que ocurre con los ingresantes a la universidad y lo que con frecuencia hacemos en nuestras clases de Educación Física? Por ejemplo: en la universidad se quedan aquellos aspirantes que tienen predisposición para el estudio, recursos económicos, contención familiar, una preferencia definida, buen rendimiento académico, disponibilidad de acceso a adelantos tecnológicos, compromiso exclusivo con los estudios, contexto social favorable, etc. Por otro lado, nosotros en nuestras clases facilitamos la participación de aquellos que hacen gala de entusiasmo, demuestran dominio de destrezas físicas y deportivas, tienen buena disposición para jugar, son colaboradores, tienen un contexto familiar y social afín, son líderes democráticos y

⁹ ¿Es realmente un vago el estudiante de Educación Física? ¿En qué contexto construye el gusto por la carrera? ¿Percibe su futuro rol profesional como tarea docente? ¿Es el deporte un obstáculo para la docencia? Estos son interrogantes recurrentes en discusiones entre colegas y alumnos.

¹⁰ Daniel Filmus. Seminario Anual de IIPÉ-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires. 2006

transformacionales; es decir, facilitan al máximo nuestra tarea docente. Pero en ambos casos, los que quizás más necesiten sean los que más dificultades encuentran, aquellos que tanto la institución como nosotros no alcanzamos a advertir. En este caso, no son pocos los profesores que cuando descubren que sus alumnos no pueden superar las exigencias, adecuan los objetivos a las posibilidades del grupo; pero esto obedece más a una impronta personal del docente que a disposiciones institucionales.¹¹ En el caso de la universidad, no se trata de salir a buscar a los que se fueron —aunque no habría que descartar ese intento—; sino de identificar las causas por las que alguien que manifiesta particular preferencia por una carrera, a la cual le asigna numerosos atributos (como a EF en este caso), no puede permanecer, y mucho menos finalizarla, y que cuando tuvo que optar por una oferta universitaria, lo hizo con total libertad.

Bibliografía

Actas del *Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*.

Septiembre de 1993. La Plata: DEF-FaHCE-UNLP.

Actas del *Segundo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*.

Octubre de 1995. La Plata: DEF-FaHCE-UNLP.

Bourdieu, P. (2006). *La Distinción*. Tercera Edición. Madrid: Taurus.

Brígido, A. (2006). *Sociología de la Educación*. Córdoba: Editorial Brujas.

Centurión, S. (1998). *Educación Física y Universidad*. Río Cuarto: Editorial de la UNRC.

UNRC (2011). *Estatuto de la Universidad Nacional de Río Cuarto*. Disponible en

<https://www.unrc.edu.ar/descargar/EstatutoUNRC.pdf>

¹¹ Buena parte de estos argumentos tienen directa relación con los aportes de Bourdieu (2006), particularmente el apartado que refiere a los “Gustos de Clase y Estilos de Vida”.

La Educación Física en la universidad

Ricardo Luis Crisorio

Tratar sobre las prácticas de la Educación Física académica requiere precisar los términos. Como siempre que se quiere articular algo de una práctica, la elección de estos no es indiferente.

Académico, ca

Como se sabe, *Akadémeia* —propia­mente “el jardín de Academos” (Corominas, 1997)— se llamaba el gimnasio en el que enseñaba Platón en los suburbios de Atenas (Liddell & Scott, 1940), y *akademeikós* los filósofos que lo seguían. Con esta acepción, hacia 1559, el idioma español tomó la palabra del latín *academĭa*: “la escuela de filosofía platónica”; estos sentidos subsisten en la vigésimo segunda edición del *Diccionario de la Lengua Española*, pero desplazados al sexto y séptimo lugar, respectivamente.¹ Coinciden, además, con los dos significados que el *Greek-English Lexicon* (LSJ) asigna a *Akadémeia*, a saber: “the Platonic school of philosophy” y “a gymnasium in the suburbs of Athens, named from the hero Academus”.

En la Edad Media, *academia* designó al cuerpo de profesores que se reunía con estudiantes en un lugar en el que se profesaba una rama de la enseñanza, especialmente de lo que en la universidad medieval se llamó facultad mayor: la *schola* o el *Studium*.

En el Renacimiento, en cambio, la *academia* se difundió como institución cultural que, fuera del ámbito de la universidad, posibilitaba el contac-

¹ 6. Casa con jardín, cerca de Atenas, junto al gimnasio del héroe Academo, donde enseñaron Platón y otros filósofos; 7. Escuela filosófica fundada por Platón.

to e intercambio de ideas entre las disciplinas intelectuales que encarnaban su tipo y su espíritu “humanista”: el gran artista, el literato, el erudito (que muchas veces coincidían en la misma persona). Como expone Koyré, “si el Renacimiento fue una época de una fecundidad y una riqueza extraordinarias (...) sabemos todos, sobre todo hoy, que la inspiración del Renacimiento no fue una inspiración científica” (1987: 41), y, como nos dice citando a Bréhier, “el espíritu de erudición no es exactamente —ni en modo alguno— el espíritu de la ciencia” (ibíd.).² De hecho, hoy sabemos que el Renacimiento fue una de las épocas menos dotadas de espíritu crítico que haya conocido el mundo. En la España del Siglo de Oro florecieron numerosas *academias*, literarias y artísticas, en las que la pedantería, el egocentrismo, la maledicencia y la política de la zancadilla parecen haberse practicado de un modo que movió a Miguel de Cervantes a incluir, al final de la primera parte del *Quijote*, los célebres sonetos y epitafios de los *Académicos de la Argamasilla*.

En nuestra época, *academia* se usa genéricamente para nombrar al “mundo” universitario, aunque también cierta forma del arte, algunas sociedades científicas, literarias o artísticas que fomentan actividades culturales (literatura, música, danza) o científicas (una disciplina o una especialidad determinada). En algunos países se llama *academia* a instituciones de enseñanza secundaria y también de enseñanzas técnicas e incluso militares.³ En cambio, el término *académico*, cuando se aplica a personas, suele reservarse para los que forman parte de instituciones de elite (las cinco academias del Instituto de Francia, las ocho Reales Academias españolas, la *Royal Academy* y la *British Academy* inglesas, etc.). En el lenguaje corriente, *académico* significa “perteneciente o relativo a las academias”, es decir, a alguna “Sociedad científica, literaria o artística establecida con autoridad pública”, o a un “Es-

² La revolución científica fue, de algún modo, posterior. Si bien suele situársela entre mediados del siglo XVI y fines del XVII —por ejemplo, Palma y Wolovelsky (2001), citados por mí en otros trabajos, la sitúan entre la publicación de *De revolutionibus orbium coelestium*, de Nicolás Copérnico, y *De humani corporis fabrica*, de *Andreas Vesalio* (1543) y *la de los Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*, de Isaac Newton (1687)— para Koyré, *Kepler puede incorporarse al Renacimiento pero Galileo sale definitivamente de él, pese a que ambos son contemporáneos del siglo XVI y el XVII*.

³ En nuestro país subsisten aún cuatro sucursales de la academia Pitman, que en la década del 40 llegó a tener cuarenta y dos en Argentina y Uruguay. Las materias preferidas eran dactilografía, taquigrafía, secretariado y teneduría de libros.

tablecimiento docente, público o privado, de carácter profesional, artístico, técnico, o simplemente práctico” (DLE, 2001).

De esta breve genealogía, que omite quizás algunos significados pero destaca los que distinguen la acepción que quiero proponerles, me interesa resaltar algunos puntos: en la *Akadémeia*, Platón enseñaba un saber que producía, una *episteme* y no una *techné*; en la universidad medieval, *academia* designó un cuerpo de profesores reunido con estudiantes; Galileo Galilei, que fue hecho miembro de la *Accademia Linceana* de Roma por Federico Cesi, trabajó en las universidades de Pisa y Padua; Giovanni Borelli, integrante insigne de la *Accademia del Cimento* de Florencia, lo hizo en las de Mesina, Pisa y Roma; Vesalio, en la de Padua, tras estudiar en Lovaina y en París; Copérnico estudió en Cracovia, Bolonia y Padua, y se doctoró en Ferrara; Kepler obtuvo una maestría en Tubinga; Newton estudió en Cambridge; y Leibniz, que promovió la creación de *academias* científicas en Berlín, San Petersburgo, Dresde y Viena, en Leipzig y Jena, y se doctoró en Altdorf.

La *academia* estuvo, aún en su momento de mayor alejamiento, bajo el signo de la universidad; los académicos más distinguidos, los que realizaron las investigaciones más relevantes de la revolución científica, estudiaron y trabajaron en universidades. Propongo, entonces, hablar de una Educación Física universitaria, lo que de todos modos no la resguarda de recaer en “academicismos”, en las prácticas de las academias del Siglo de Oro español o en las de las academias militares, en enseñanzas técnicas o profesionalistas, ni la preserva de su propia condición de universitaria.

Prácticas

Definimos a las prácticas, con Michel Foucault, como “formas de hacer, pensar, decir”. Estos tres verbos no son al azar ni pueden reemplazarse por otros: implican una rigurosa precisión. También como “sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento”, definición que articula, de un modo que los torna inseparables sin confundir al uno con la otra, el pensamiento y la acción, lo que podría hacerse extensivo a la teoría y la práctica. Estas definiciones conllevan, además, una cuestión de método. La investigación de lo que podríamos llamar “sistemas prácticos” no toma como campo de referencia

ni las representaciones que tienen los hombres de sí mismos, ni las condiciones por las que son determinados sin saberlo, sino más bien lo que hacen y cómo lo hacen, las formas de racionalidad que organizan sus modos de hacer y la libertad con la que actúan dentro de estos sistemas prácticos, reaccionan a lo que otros hacen y modifican hasta cierto punto las reglas del juego (Foucault, 1996a: 24).

Las formas de racionalidad que organizan los modos de hacer constituyen el “aspecto tecnológico” de las prácticas, es decir, lo que “hay que hacer” (en el caso de la universidad, de las prácticas universitarias, se trata de producir saber, enseñarlo y difundirlo, de acuerdo con ciertas reglas, usos, métodos, técnicas, etc.). La libertad con la que se actúa dentro de esos modos de hacer “organizados” es el “lado estratégico”, sobre el cual volveré. Estos sistemas prácticos provienen de tres grandes campos, que son esos y no pueden ser otros: relaciones de dominio sobre las cosas, relaciones de acción sobre los otros y relaciones con uno mismo. No son extraños unos de otros, sino que se median e implican, pero cuyas particularidades y relaciones tienen que ser analizadas entre sí: los ejes del saber, del poder, de la ética (cf. Foucault, 1996a: 25).

Dos cuestiones se articulan con estas definiciones, a saber:

Una cierta identidad entre las prácticas *objeto de* investigación y las prácticas *de* investigación. Estas últimas proponen asumir una actitud a la vez histórico-crítica y experimental; es decir, disponerse a un trabajo realizado en los límites de nosotros mismos, que ha de abrir, por un lado, un ámbito de investigación histórico y contrastarse, por otro, a la prueba de la realidad y la actualidad, tanto para comprender dónde el cambio es posible y deseable, como también para determinar cuál es la forma exacta que este cambio podría adoptar. La crítica no se ejercita como búsqueda de estructuras formales con validez universal, sino como investigación histórica de los acontecimientos que nos han conducido a constituirnos y reconocernos como sujetos de lo que hacemos, decimos y pensamos. No intenta identificar las estructuras universales de todo conocimiento o de cualquier acción posible: busca tratar los discursos que designan lo que decimos, pensamos o hacemos en diversos acontecimientos históricos y procura separar, de la contingencia que nos ha hecho lo que somos, hacemos o pensamos, la posibilidad de no ser, hacer o pensar por más tiempo lo que somos, hacemos o pensamos. Estas investigaciones son histórico-críticas en tanto que

son extremadamente específicas cuando se refieren a un material, una época, un corpus determinado de prácticas y discursos. Sin embargo, ellas tienen —al menos en las sociedades occidentales de las que procedemos— una cierta generalidad; por ejemplo, los problemas de la relación entre cuerpo y alma (mente/individuo/persona/sujeto) en la constitución del ser humano; entre cuerpo y educación; organismo y cuerpo; educación y enseñanza; enseñanza y aprendizaje; etc., entendidas como “figuras históricas determinadas a través de una cierta forma de problematización que define los objetos, las reglas de acción y los modos de relación con uno mismo”, cuyo estudio es “el modo de analizar cuestiones de significado general en su singular forma histórica” (Foucault, 1996a: 25-26). En cuanto a su misión, pienso que puede definirse como desconectar lo que ha sido de lo que puede ser, lo que somos de lo que podemos ser, pensando particularmente en el cuerpo y en la educación del cuerpo.

El concepto de prácticas enunciado no supone un sujeto practicante, que precede a las prácticas y las realiza; antes bien, indica un sujeto “practicado”, precedido por las prácticas y realizado en ellas. Del mismo modo, la idea de pensamiento no implica un sujeto que lo piensa, preexistiéndolo, sino más bien un sujeto “pensado”, constituido en y por el pensamiento. Esas prácticas y ese pensamiento, que poseen amplias determinaciones (aunque no son un modo de plantear el destino), en cuyo interior hacemos y pensamos (y somos, de algún modo), son los de una época y de un discurso, y retrocederán a medida que los descubramos y se descubran. Esas prácticas y ese pensamiento cambian con los tiempos y las sociedades pero están presentes en todos los tiempos y en todas las sociedades, mediatizando aun el pensamiento “libre” que procura pensarlos. Así entendido, el “pensamiento” no debe buscarse únicamente en formulaciones teóricas como las de la filosofía o la ciencia; puede y debe analizarse en todas las maneras de decir, hacer y conducirse en las que el individuo se manifiesta y actúa. En este sentido, *el pensamiento se considera como la forma misma de la acción*.⁴

Prácticas universitarias

Como dije antes, las prácticas universitarias deben corresponderse sólidamente con la producción, enseñanza y difusión del saber, pero bajo ciertas

⁴ Para todo (a) y (b), cf. Michel Foucault, 1996a.

condiciones. El modelo de universidad llamado humboldtiano, a pesar de no haberse realizado nunca plenamente y de sufrir las críticas (algunas atendibles) de sectores de diverso y no tan diverso cuño, provee aquí —me hago cargo— el horizonte de sentido. Hago míos los tres pilares en que se sostiene: libertad teórica, mayoría de edad y publicidad.

Para Humboldt, el concepto mismo de universidad descansa en que está destinada “a elaborar la ciencia en el sentido más profundo y más amplio de la palabra”, y a suministrar un material que, aunque no sea elaborado premeditadamente para la formación de los ciudadanos, resulta apropiado para su utilización en ella; pero no —justamente— porque sea un material elaborado específicamente para ello (no es material pedagógico), sino porque ofrece los contenidos —subrayo: los contenidos— que sirven para esa formación. La universidad, en cuanto institución científica, es (debe ser) el lugar en el que el objetivo rector es la elaboración de ciencia (saber, no conocimiento),⁵ y no en un sentido reducido o especializado, sino en el sentido más amplio. Es (debe ser) un espacio de desarrollo de la actividad teórica; quien ingresa a ella —como profesor o como estudiante, pero sobre todo como profesor— debe(ría) poner su mirada en el objeto de estudio de su disciplina y empeñarse en la verdad.

El término superior señala un abismo respecto de la escuela. Dice Humboldt que

la esencia de estas instituciones científicas consiste internamente en conectar la ciencia objetiva con la formación subjetiva [y] externamente en conectar la enseñanza que ya se ha completado en la escuela, con el estudio que el estudiante comienza a guiar por sí mismo, o más bien consiste su esencia en efectuar el tránsito de lo uno a lo otro (...) el paso de la escuela a la universidad supone un corte en la vida del joven, de modo que la escuela, si ha desarrollado su tarea exitosamente, coloca al joven en una pureza tal, que puede ser abandonado física, moral e intelectualmente a la libertad y a la autonomía de acción [para] elevarse hasta la ciencia que hasta entonces le había sido mostrada, por decirlo así, sólo de lejos.

⁵ Diferencio, con Lacan, y también con Bordoli (2013) y Behares (2013), entre conocimiento y saber. El conocimiento es lo que se conoce, lo que ya se sabe, un conjunto de representaciones que nos vienen dadas, no necesariamente válidas, no necesariamente verdaderas; el saber, en cambio, está en el lugar de la verdad como falta, como lo que no se sabe.

Las funciones de la escuela y de la universidad son radicalmente distintas. La escuela debe preparar para entrar en la universidad, en la mayoría de edad, en la plena libertad. En la escuela hay alumnos, en la universidad hay estudiantes que solo se diferencian de sus profesores por la cantidad de tiempo dedicado a la investigación. Pero ambos ejercen la misma actividad y orientan su interés hacia el mismo objeto. Hay una diferencia cualitativa entre la escuela y la universidad, entre la minoría de edad del alumno que asiste a la escuela y la edad en que se pasa a ser ciudadano y estudiante de la universidad.⁶

Es indispensable para el avance del saber articular las actividades de enseñanza e investigación. La enseñanza se ejerce en público, se desarrolla frente a un auditorio ante el que el investigador expone los resultados de sus investigaciones y, por ende, los dispone al libre enjuiciamiento de los otros. El carácter público de la enseñanza universitaria, de la libre expresión oral de los conocimientos, constituye una forma de control de la investigación. No existe un modo de hacer progresar la búsqueda de la verdad y la consecuente producción de saber sin afrontar, por un lado, el objeto de estudio, y sin exponer, por el otro, los resultados ante “otros” dispuestos a refutar o garantizar las pretensiones de saber y de verdad. Dudo que haya otra forma, otro mecanismo, de difusión y apropiación del conocimiento más eficaz en su efecto multiplicador, en su capacidad de llegar al mayor número de personas, aunque esta eficacia cuantitativa no se corresponda muchas veces con una eficacia cualitativa semejante. Pero esta no correspondencia está lejos de serle inherente. Antes bien es un efecto de todo lo que, en la organización de los sistemas educativos a partir del siglo XIX, le es radicalmente ajeno, inclusive contrario: la invariancia pedagógica en la consideración laudatoria del “hombre” y sus facultades, las rutinas de la didáctica en su empeño por hallar la forma única de enseñar todo a todos, el cinismo de la instrucción utilitarista disfrazado de “formación de competencias”. En pocas palabras, todo lo que viene del reinado, en los sistemas educativos y también en las universidades, de “la psicología más desabrida, el humanismo más anticuado, las categorías de gusto, de corazón humano” (Foucault, 1966/1991:36).

⁶ Para todo esto, cf. Wilhelm von Humboldt, 2005: 283-291. El texto fue probablemente escrito entre abril y mayo de 1810.

Prácticas y políticas de una Educación Física universitaria

Empezaré por las políticas. Hace unos años, en una mesa análoga de un congreso similar, sostuve que este es el aspecto “más sencillo o fácil -por lo menos de decir” (Crisorio, 2008). En efecto, toda universidad sabe la importancia de contar con una editorial que funcione y toda unidad académica —sea universidad, facultad, departamento o centro— sabe también la importancia de contar con bibliotecas, hemerotecas, portales, páginas y todo medio que ponga al alcance de estudiantes y estudiosos conocimiento general y específico. A los que hay que agregar las revistas científicas, tan importantes, o más, que los libros, por las posibilidades que su periodicidad y regularidad abren a la actualización del saber, los eventos —congresos, jornadas, simposios, encuentros— que cada tanto nos brindan el tiempo de comunicarnos, de decirnos, lo que hemos hecho entre uno y otro. Y, por supuesto, tanto la constitución y desarrollo de programas de posgrado como de planes de cooperación e intercambio.

Sin embargo, más allá de las frecuentes dificultades económicas o financieras, nada de esto es posible sin investigación y enseñanza articuladas indisolublemente; este es el requisito indispensable para situar una disciplina bajo el signo de una política general de la verdad. Sin embargo, como ya advertía Humboldt en 1810, la libertad en el modo de operar no solo se ve amenazada por el Estado, “sino (...) por las instituciones mismas que, en cuanto comienzan a funcionar, asumen un cierto espíritu y tienden a ahogar el surgimiento de otro” (Humboldt, 2005). En el caso particular de las disciplinas, una política general de la verdad resulta altamente específica: requiere, como también quería Humboldt, poner la mirada “en el objeto de estudio”. Educación Física académica es una expresión brasileña, a la que los colegas de allí suelen aunar cierta amargura porque ella no ha conseguido cambiar la Educación Física brasileña. Desconozco las causas de esa falta, pero quizás, como aquí, procura elaborar premeditadamente un material específico para la formación, un material pedagógico, o didáctico, dividiendo el desarrollo de la actividad teórica, apartando un poco la mirada del objeto de estudio. Suponemos que la práctica se cambia con otra práctica; sin embargo —como bien advirtió Deleuze y la investigación muestra tenazmente— siempre que uno practica, da contra un muro, y la herramienta para perforarlo es siempre teórica (del mismo modo que cuando teoriza, da uno contra un muro, y la

herramienta para perforarlo es siempre práctica).

La Educación Física universitaria debe, entonces, producir un saber científico y enseñarlo, no solo como enseñanza sino también como “control” de esa producción —que debe hacerse en libertad—, porque en la universidad no tiene caso repetir un repertorio de aserciones ajenas, por “científicas” que se las suponga y bien que se las ensamble. Aun si, como advertía Max Weber, la profesión académica requiere calificar como investigador y como profesor y, en efecto, “ambos aspectos no coinciden en absoluto [ya que] Se puede ser un investigador eminente y al mismo tiempo un profesor muy malo” (2003:12); como él decía, enseñar lo que se investiga probablemente acerque ambas caras del requerimiento. Por otra parte, si en la universidad no hay alumnos sino estudiantes, y si los profesores no estamos para ellos sino ambos para el saber, la enseñanza puede pensarse como un “investigar en conjunto”, como una “problematización”, una vez más en el sentido de Foucault: “Problematización no quiere decir representación de un objeto preexistente, ni tampoco creación por medio del discurso de un objeto que no existe. Es el conjunto de las prácticas discursivas y no discursivas lo que hace entrar a algo en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto de pensamiento (ya sea bajo la forma de la reflexión moral, del conocimiento científico, del análisis político, etc.)” (1966/1991: 231-232). Se trata de intentar formar a los estudiantes en el pensamiento riguroso y en la atención al detalle, de presentar estas prácticas y este juego, de no “repetir el lenguaje” (Foucault, 1995: 56) y de procurar que no lo repitan, de reemplazar en la enseñanza la polaridad entre el bien y el mal por el juego de lo verdadero y de lo falso. En este sentido, y no en el sentido moral, la enseñanza debería ser ejemplar: el maestro debería reflexionar, pensar, analizar con los estudiantes, dividirse frente a ellos y dudar con ellos. Se trata de despertar en los estudiantes el deseo, de poner una obsesión en su camino. Y una “clase magistral”, una tutoría, un seminario, hasta una conferencia, pueden provocar un proceso de incertidumbre, de indagación, pueden incluso generar una atmósfera saturada de tensiones alegres. Tensión y alegría caracterizan el juego, según Huizinga (2005).

No discutiría esto con Humboldt. Pero sí, por supuesto, su concepto de ciencia, que emerge de la disciplinarización de los saberes. Hacia fines del siglo XVIII, las nuevas formas de producción y las exigencias económicas

instalaron una lucha económico-política en torno a los saberes, por así decirlo, y el Estado intervino para disciplinar el conocimiento con cuatro operaciones estratégicas: eliminando y descalificando los saberes inútiles, económicamente costosos; normalizando los saberes, ajustándolos unos a otros para permitir que se comuniquen entre ellos; clasificándolos jerárquicamente, de los más particulares a los más generales, y centralizándolos piramidalmente. En este proceso de disciplinarización surge la ciencia (previamente lo que existía eran las ciencias, en plural) y también en y por esta lucha surge la universidad moderna, con su selección de saberes, su institucionalización del conocimiento y la consecuente eliminación del sabio amateur. Aparece también un nuevo dogmatismo que no tiene como objetivo el contenido de los enunciados, sino las formas de la enunciación: no ortodoxia, sino ortología.⁷ A este nuevo dogmatismo, a esta ortología, al “efecto inhibitor propio de las teorías totalitarias”, de las “teorías envolventes y globales” que, a pesar de todo no han logrado desactivar los embates de la fragmentación y de la discontinuidad, Foucault opone la “actividad genealógica”, entendida como el acoplamiento de la erudición con los saberes no-sujetados, aclarando que no es un empirismo el que atraviesa el proyecto genealógico, ni un positivismo en el sentido ordinario del término el que lo impulsa, sino que

se trata de hacer jugar los saberes locales, discontinuos, descalificados, no-legítimos contra la instancia teórica unitaria que pretendería filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero, en nombre de los derechos de una ciencia que sería propiedad de algunos. (...) Se trata de la insurrección de los saberes. No tanto contra los contenidos, los métodos o los conceptos de una ciencia, sino de una insurrección, en primer lugar y ante todo, contra los efectos de poder centralizadores que están ligados a la institución y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra. (...) Es contra los efectos de poder propios de un discurso considerado como científico que la genealogía tiene que llevar adelante el combate (Foucault, 1997: 10; 1996b: 18-19).

⁷ Cf. Foucault, 1997: 159-165; 1996b: 147-152.

Me parece que la enseñanza puede y debe cumplir este papel en nuestras universidades y que no es imposible elaborar un sistema que lo inspire y lo impulse. Me parece posible —y necesario— que los profesores universitarios, en general, nos recuperemos como intelectuales, término que en algunos provoca aversión, en otros, fastidio y en otros vértigo, pero que en Brasil se escucha mucho referido a la Educación Física, lo que me parece muy feliz. Pero no ya en el sentido de Sartre, del compromiso, sino en el que le daba Foucault, más terreno y quizás mucho más difícil, de

ser capaz de desprenderse permanentemente de sí mismo (lo que es justamente lo contrario de la actitud de conversión) (...) Ser a un tiempo universitario e intelectual —le decía a François Ewald en 1984— consiste en intentar hacer uso de un tipo de saber y de análisis que se enseña y se recibe en la Universidad de tal forma que se modifique no sólo el pensamiento de los demás sino también el de uno mismo. [Y agregaba] No sabría decir si hay en eso algo de singular. Pero lo que mantengo es que ese cambio no tiene por qué adoptar la forma de una iluminación que “deslumbra”, ni la de una permeabilidad a todos los movimientos de la coyuntura; me gustaría que fuese una elaboración personal, una transformación estudiosa, una modificación lenta y ardua en constante búsqueda de la verdad (1991: 237-238).

Quizá esa modificación lenta y ardua sea también la del campo de la educación del cuerpo, quizá no; pero me parece que, de todos modos, la tarea actual es la de independizarlo, porque, como ha dejado dicho Bourdieu

Cuanto más heterónimo es un campo, más imperfecta es la competencia y más legítimo resulta que los agentes hagan intervenir fuerzas no científicas en las luchas científicas. Por el contrario, cuanto más autónomo es un campo y más cerca está de una competencia pura y perfecta, más puramente científica es la censura, que excluye la intervención de fuerzas meramente sociales (argumentos de autoridad, sanciones profesionales, etc.); las coacciones sociales adoptan la forma de coacciones lógicas y recíprocamente: para hacerse valer, hay que hacer valer razones, y para triunfar hay que hacer triunfar argumentos, demostraciones y refutaciones (2008: 85).

Y un campo solo se independiza en el empeño por la verdad.

Bibliografía

- Behares, L. (2013). Sobre la ética de lo imposible y la enseñanza. En M. Southwell & A. Romano (Comps.). *La Escuela y lo Justo*. Gonnet: Unipe - Editorial Universitaria.
- Bordoli, E. (2013). Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad. En M. Southwell & A. Romano (Comps.). *La Escuela y lo Justo*. Gonnet: Unipe - Editorial Universitaria.
- Bourdieu, P. (2008). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Corominas, J. (1997). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.
- Crisorio, R. (2008). La Enseñanza como Herramienta en la divulgación y apropiación del conocimiento. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas* 30 (1), setembro. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. *Diccionario de la Lengua Española*, 22da. Edición, 2001.
- Foucault, M. (1966/1991). *Saber y Verdad*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1995). *Nietzsche, Freud, Marx*. Buenos Aires: Ediciones El cielo por asalto.
- Foucault, M. (1996a). Was ist Aufklärung?. *Anábasis* 4. Traducción de Germán Cano.
- Foucault, M. (1996b). *Genealogía del racismo*. La Plata: Altamira.
- Foucault, M. (1997). Il faut défendre la société. En *Cours au Collège de France 1976*. París: Gallimard-Seuil.
- Huizinga, J. (2005). *Homo ludens*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Humboldt, W. von (2005). Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 38.
- Koyré, A. (1987). *Estudios de historia del pensamiento científico*. México: Siglo XXI.
- Liddell, H. G. & Scott, R. (1940). *A Greek-English Lexicon*. Revisado y aumentado por Stuart Jones, H. con la asistencia de McKenzie. R. Oxford: Clarendon Press.
- Weber, M. (2003). La ciencia como profesión. En *El político y el científico*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

V. Prácticas de la Educación Física profesional:
Deporte, Estado y políticas

Introducción

Martín Scarnatto

Nacido como un pasatiempo de los sectores dominantes en la sociedad inglesa moderna, el deporte se ha convertido en la modalidad hegemónica de la cultura corporal contemporánea. Su amplia difusión a todos los sectores sociales y hacia los más distantes países del planeta representa un proceso complejo y dinámico en el que el surgimiento del Estado, el desarrollo y la expansión del sistema capitalista, la consolidación de la ideología liberal-burguesa y la aparición de los medios masivos de comunicación, resultan aspectos fundamentales.

Los procesos de transformación de la sociedad que dieron impulso al surgimiento del Estado promovieron algunas de las condiciones que dieron origen al deporte en la Modernidad. Si bien es profusa la bibliografía que ilustra sobre la existencia de prácticas competitivas en las sociedades más antiguas, los rasgos característicos de lo que entendemos por deporte se van configurando a partir de los cambios políticos, económicos y culturales sobre los que se asentó el desarrollo de la sociedad moderna. El crecimiento de la esfera estatal y su capacidad de imponer formas de coerción al interior de la sociedad —con su monopolización de las tierras, la tributación y de la violencia, por ejemplo— modificó los comportamientos humanos promoviendo un aumento del control de los individuos sobre sí mismos a partir de la internalización de normas y pautas, especialmente en el uso de la fuerza física y la regulación de los impulsos, tal como lo explica Elías al desarrollar la idea del proceso de la civilización (1988). La “civilización” de las conductas resultará fundamental para la configuración de los deportes como prácticas codificadas en torno a reglas racionalmente estipuladas; “la ‘parlamentarización’ de las

clases hacendadas de Inglaterra tuvo su equivalente en la ‘deportivización’ de sus pasatiempos” (Elías & Dunning, 1992: 48). Como explica Pilatti, lo que pudo verificar Elías es que un determinado grupo de personas que actuó en el proceso de pacificación y de regulación de los enfrentamientos internos del Parlamento inglés fue también responsable por el aumento de la pacificación y la regulación de sus propios pasatiempos. Tal como surgieron, el deporte y la parlamentarización se configuraron en la culminación de transformaciones profundas en la estructura del poder de Inglaterra y en los hábitos sociales de grupos emergentes (Pilatti, 2009: 227).

A su vez, en un contexto jurídico que paulatinamente favorecería el derecho de asociación, se crearon las instituciones dedicadas a la promoción y la regulación de estas prácticas (clubes, asociaciones, federaciones), y ya no solo se establecerían las reglas para la práctica a nivel local sino también regional, nacional e internacional, imprimiéndole el carácter de práctica codificada y universal que el deporte actualmente posee. Estos rasgos se dieron en sintonía con el desarrollo de los Estados nación y las relaciones internacionales que favorecían la expansión del sistema capitalista. Surgido en el marco de una cultura capitalista industrial orientada al rendimiento y la productividad, signada por la racionalización, la especialización y la institucionalización de las prácticas, con una inclinación a la estandarización de las conductas organizadas en torno a parámetros de eficiencia y eficacia con un alto componente técnico, el deporte penetra en las sociedades contemporáneas primero como práctica del tiempo libre de las clases acomodadas, y desde fines del siglo XIX se difunde evidenciando procesos de masificación, espectacularización y profesionalización.

A partir de la lectura de los textos que forman parte de este capítulo se puede observar que el eje transversal que recorre estas producciones es el deporte como derecho social. Posiciones y discusiones en torno al papel del Estado en el cumplimiento de este derecho para toda la sociedad dan contenido a los trabajos de Andreu y Castellani que aquí presentamos. Dado el carácter introductorio que reviste nuestro aporte, se focalizará en aspectos vinculados a este eje transversal, procurando adentrarnos sintéticamente en los planteos que elaboran los autores; de todos modos no podemos dejar de reconocer las diversas problemáticas que podrían ser analizadas tomando como punto central las categorías que dieron título a la mesa redonda. De un modo general,

la relación deporte, Estado y políticas puede ser analizada desde múltiples y complejas dimensiones vinculadas con una educación del cuerpo a partir de un modo de relación del individuo consigo mismo, con los demás, con el tiempo y con el espacio, propios de la sociedad moderna; relacionadas con el apoyo y la promoción del deporte como bien cultural y su vínculo con la perspectiva del Estado benefactor; asociadas al uso político del deporte como mecanismo de control, como propaganda política y estrategia de promoción ideológica o como vidriera del éxito en el gobierno de un país y/o de las capacidades de sus habitantes; vinculadas con la formación corporal de las nuevas generaciones, particularmente a través de la Educación Física escolar, pero también por medio de la práctica recreativa y/o competitiva en clubes y asociaciones deportivas; relacionadas con el mercado y el uso del deporte como estrategia empresarial o como configuración de una mercancía y a con la construcción de identidades sociales y la producción de identidad nacional; entre otras.

Particularmente en lo que se refiere a las producciones escritas para esta instancia, los autores han tematizado de una u otra manera sobre el deporte como derecho social. Por un lado, Gabriel Andreu recorre a lo largo de su producción una descripción detallada de la perspectiva, los objetivos y las propuestas que la Secretaría de Deporte del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación Argentina viene haciendo en materia de políticas deportivas. Y por otro, Lino Castellani analiza la política deportiva brasilera de los últimos diez años focalizando especialmente en el papel que ha desempeñado el Estado brasilero en la organización de megaeventos deportivos (especialmente la Copa del Mundo FIFA 2014), poniendo de relieve los contrastes entre los discursos que apoyan la importancia que la organización de estos eventos tiene para la sociedad brasilera en su conjunto, apoyándose en el discurso oficial que postula al deporte como derecho social y la realidad de una gran parte de la población que sufre los costos y las consecuencias negativas de estos emprendimientos sin obtener ningún tipo de beneficios reales.

Tomando como punto de partida la Ley N° 20.655 de promoción de las actividades deportivas en la Argentina, Andreu expresa que la misión asumida por la Secretaría de Deporte de la Nación será la promoción y el desarrollo de las actividades deportivas en todo el país, diseñando a tales efectos el denominado Plan Estratégico del Deporte Argentino, compuesto por un conjun-

to de planes, programas y proyectos destinados al abordaje de las diferentes problemáticas y necesidades de la práctica deportiva en el país. Dicho plan es concebido como “un diseño para intervenir socialmente y construir un futuro deseado desde una perspectiva de gestión en red con anclaje territorial” —es decir, con la articulación de organismos gubernamentales y no gubernamentales en una actuación concomitante— “cuya finalidad es el desarrollo humano integral de todos los argentinos (...) incluyendo la mayor cantidad de personas en los beneficios de la práctica de la actividad física y el deporte (...)” (Andreu, en este libro). El autor detalla una serie de problemáticas que son asumidas como desafíos por la Secretaría y que refieren específicamente a la debilidad que todavía posee la concepción del deporte como un derecho social de todos; a la necesidad de mejorar los procesos de formación deportiva entendida como base fundamental para el alto rendimiento; y por último, a las cuestiones vinculadas al deporte de alto rendimiento. Desde el punto de vista de la gestión, para el abordaje y la intervención en torno a estas, la Secretaría define tres ejes o campos de actuación, a saber: a) *deporte social*; b) *desarrollo deportivo*; c) *deporte federado y de representación nacional*; desarrollando en cada campo un Plan Operativo de alcance nacional en el que reúne diferentes programas y proyectos. De esta manera, tal como lo expresa Andreu en su texto, la Secretaría lleva adelante su misión implementando el *Plan Nacional de Deporte Social*, el *Plan Nacional de Desarrollo Deportivo* y el *Plan de Deporte Federado y de Representación Nacional*.

Resulta importante que desde la gestión oficial se prevean intervenciones en las diferentes dimensiones que el deporte puede asumir, dándole valor como práctica profesional y de alto rendimiento pero también, y fundamentalmente, como práctica formativa y recreativa para toda la población. Asimismo, en la perspectiva de la gestión como proceso transformador descripta por Andreu, la posición expresada en torno a la importancia que cobra la investigación como requisito indispensable para potenciar la gestión y la formación continua de los recursos humanos que participan en las diferentes instancias de la estructura operativa de promoción y desarrollo del deporte, se visualiza como un rasgo destacado. No obstante, cabe destacar que desde los fundamentos que sostienen la propuesta se expresan algunas ideas y conceptualizaciones del deporte que reproducen una mirada bastante idealista del mismo.

Por un lado se visualiza una concepción tradicional del deporte, enmarcada en una perspectiva humanista característica de la filosofía del movimiento olímpico impulsado por Coubertin desde fines del siglo XIX; tal como se expresa en su documento oficial, denominado Carta Olímpica:

el Olimpismo es una filosofía de la vida, que exalta y combina en un conjunto armónico las cualidades del cuerpo, la voluntad y el espíritu. Al asociar el deporte con la cultura y la formación, el Olimpismo se propone crear un estilo de vida basado en la alegría del esfuerzo, el valor educativo del buen ejemplo y el respeto por los principios éticos fundamentales universales (...) y su objetivo es poner siempre el deporte al servicio del desarrollo armónico del hombre, con el fin de favorecer el establecimiento de una sociedad pacífica y comprometida con el mantenimiento de la dignidad humana.¹

Desde la Secretaría de Deporte de la Nación se lo entiende como una “herramienta destinada a generar mejores posibilidades para el desarrollo humano integral, promoviendo el mejoramiento de la calidad de vida, de las condiciones de salud, la educación y la organización comunitaria” (citado por Andreu en este libro). Es decir, como una necesidad para el completo desarrollo humano y fundamentalmente como un bien cultural. Desde esta perspectiva, se piensa al deporte como una práctica a través de la cual se contribuye a la formación integral del ser humano; se piensa en el valor humanístico de la promoción del deporte entre los ciudadanos para su desarrollo como seres íntegros y con calidad de vida, en la que es considerado un derecho de todos. Justamente desde la perspectiva en la que se piensa al deporte como bien cultural, se olvida —o se omite— que en la actualidad es también un bien económico para unos pocos, y allí se basa la crítica actual al discurso que lo enfatiza como un derecho social pero solo en términos de acceso a la práctica y al espectáculo (especialmente al espectáculo televisado). El cuestionamiento se basa en que lo que se trata de garantizar desde el Estado es el derecho a su acceso como práctica y como bien cultural, pero no se democratizan los mecanismos, estructuras y organizaciones que lo regulan

¹ Carta Olímpica, pág. 9. Principios Fundamentales del Olimpismo, puntos 1 y 2.

como un bien económico; no basta con garantizar el derecho a su práctica y su consumo sino que también deberíamos progresar hacia la democratización que represente la distribución equitativa de los beneficios económicos que el deporte genera. Uno de los ejemplos actuales más significativos al respecto son los cuestionamientos de algunos sectores de la sociedad hacia la organización de los megaeventos deportivos. Y en este sentido son los aportes que nos ofrece Lino Castellani en su texto “Política esportiva brasileira: na prática a teoria é outra”. El autor analiza las contradicciones que se evidencian entre un discurso oficial en el que se enfatiza la importancia del deporte como derecho social (es decir, la teoría que no se da en la práctica) y una práctica de la gestión urbana para la realización de megaeventos deportivos que deja entrever “la otra teoría”, compuesta por principios neoliberales que fundamentan una serie de decisiones y acciones en las que el Estado —o sea, la población en su conjunto— asume un altísimo porcentaje de los costos del emprendimiento, pero en las que solo resultan beneficiados los sectores dominantes del capital.

Tomando como elemento disparador para el análisis las tensiones y movilizaciones de protesta en contra de la realización de la Copa del Mundo FIFA 2014, ocurridas en muchas ciudades brasileras, Castellani despliega un conjunto de argumentos para explicar por qué afirma que “en la práctica la teoría es otra”. Se refiere a que si bien el discurso oficial sostiene que debe reconocerse al deporte como un derecho social, la realidad es que la organización de estos megaespectáculos deportivos se articula estrechamente con principios neodesarrollistas de la planificación urbana en los que el acontecimiento deportivo es una estrategia para posicionar a la ciudad en torno a las lógicas del mercado. Es decir, un discurso elaborado sobre el deporte como derecho social que el Estado debería garantizar y una práctica funcional a los sectores dominantes, comprometida con una perspectiva neoliberal en la que se incluye el planeamiento urbano. Retoma el concepto de “Cidades-de-Exceção” de Vainer (2011) para explicar la dimensión de la organización de los megaeventos, que pone en tensión algunas decisiones a partir de las cuales se realizan construcciones y remodelaciones en la ciudad pensadas en torno a tales espectáculos, beneficiando solo a los grupos dominantes y en muchas ocasiones desalojando a sectores de bajos recursos asentados en terrenos que se vuelven necesarios para ese desarrollo urbano que reclama

el acontecimiento deportivo. Un modo de planeamiento urbano articulado con la lógica del mercado y no con las necesidades infraestructurales de la población en general y de los sectores menos favorecidos en particular. Este constructo desarrollado por el urbanista brasileiro Carlos Vainer a partir de los aportes del filósofo italiano Giorgio Agamben y su texto “Estado de Excepción” (2004), intenta dar cuenta de las características que algunos sectores dominantes pretenden que adopte la política urbana.

Resultaría muy complejo y extenso desarrollar aquí todos los fundamentos para explicar estas categorías, pero básicamente el estado de excepción implica un régimen de excepcionalidad que puede declarar un país en situaciones especiales, en el cual se concede al gobierno la posibilidad de tomar decisiones en forma directa, incluso cuando estas decisiones se contradigan con las diferentes leyes y normas que rigen en ese territorio. Dicho régimen solo podrá ser declarado cuando la excepcionalidad del caso lo amerite y tendrá una duración limitada. Sin embargo, tal como lo desarrolla Agamben, existen posiciones interesadas en que suceda la transformación del estado de excepción en regla del Estado contemporáneo; es decir, la transformación de una medida provisoria en una técnica de gobierno. En esta línea se propone la idea de “ciudad de excepción” para enunciar el surgimiento de un escenario político de gestión urbana que habilite la toma de decisiones con flexibilidad y eficiencia para favorecer el aprovechamiento de las oportunidades que el mercado brinde a la ciudad —aunque más apropiado sería decir a los sectores dominantes de la ciudad—. Los intereses económicos que resultan favorecidos por dicho escenario bregan entonces por establecer la excepcionalidad como regla. Así lo explica Castellani citando a Vainer:

Cidade de Exceção se afirma como uma forma nova de regime urbano (que) não obstante o funcionamento dos mecanismos e instituições típicas da república democrática representativa, os aparatos institucionais formais progressivamente abdicam de parcela de suas atribuições e poderes. A lei torna-se passível de desrespeito legal e parcelas crescentes de funções públicas do Estado são transferidas a agências “livres de burocracia e controle político” (Vainer, 2011: 10).

A partir del cuestionamiento a la ineficacia de las estructuras y prácticas —bu-

rocráticas en su mayoría— de la democracia representativa y el Estado de derecho, sectores empresariales dominantes estratégicamente vinculados con actores políticos plantean, desde la perspectiva del *urbanismo ad hoc*,² la necesidad de contar con flexibilidad para tomar decisiones estratégicas y eficientes que beneficien el posicionamiento de la ciudad en el mercado mundial,³ argumentando que dicho posicionamiento resultaría en favor de todos los ciudadanos. En este enfoque se utiliza la representación de la ciudad como una empresa y se la piensa desde esa lógica, apelando a nociones como eficiencia, rentabilidad y visión estratégica. Para este planteo, toda la estructura política para la legitimación de las decisiones —y fundamentalmente su carácter burocrático— se convierte en un obstáculo incómodo para el desarrollo de la ciudad. La “ciudad de excepción” se vuelve una necesidad operativa y el megaevento deportivo se transforma entonces en un escenario ideal para justificar sus ideas y materializar sus intereses. La “ciudad de excepción” es el lugar de la democracia directa del capital, que intenta justificar sus intereses lucrativos basándose en el discurso del deporte como derecho social.

Para una comprensión más acabada de lo analizado por Castellani, es importante recuperar también los aportes realizados por el Doctor en Geografía Humana Gilmar Mascarenhas y su análisis sobre los megaeventos deportivos. Este investigador brasilero se dedica a estudiar la relación entre deporte y Estado en lo referente a las políticas urbanas y la organización de tales espectáculos deportivos. Analiza el poder de intervención urbanística de estos y su evidente vinculación con la lógica de acumulación del capital del sistema económico vigente, que favorece a los sectores

² François Ascher utiliza la noción de *urbanismo ad hoc* para referirse a las características que comienza a adoptar el urbanismo a finales del siglo XX. Fundamentalmente hace referencia a los planteos que vinculan a la organización urbana con criterios neoliberales de planeamiento estratégico, oportunista, que se contraponen al urbanismo moderno en el que la organización de la ciudad se diagramaba en función del interés común. El *urbanismo ad hoc* se organiza en torno al aprovechamiento de situaciones concretas, a favor de sectores dominantes del capital, incluso cuando esto implique subvertir las normas establecidas y el interés común. “O neo-urbanismo privilegia a negociação e o compromisso em detrimento da aplicação da regra majoritária, o contrato em detrimento da lei, a solução ad hoc em detrimento da norma” (Ascher, 2001: 84; citado por Vainer, 2011: 4).

³ Las posiciones más radicales de estos planteos sostienen que la esfera municipal no debería ser alcanzada por las lógicas de las instituciones políticas. “A confrontação cidadã não corresponde à que se dá entre os partidos nacionais. Seria desejável que os partidos políticos se abstivessem de concorrer enquanto tais às eleições municipais” (Borja, 1995: 26, citado por Vainer, 2011: 5).

dominantes y cada vez más expulsa a los sectores desfavorecidos. Básicamente lo que plantea Mascarenhas (2007) es la relación próxima y sinérgica entre la economía del deporte y un nuevo paradigma de planeamiento y gestión de las ciudades en el marco de un escenario neoliberal que ha reemplazado a la matriz modernista-funcionalista que dominó hasta finales de la década del 70. Sostiene que estos megaeventos deportivos implican grandes exoneraciones de dinero, que provienen del gasto público —restando inversiones estatales en el campo de la salud, la educación, la seguridad, la vivienda, etc.— y que solo sirven para “asistir” al deporte pero no para “desarrollarlo”.

Lo que se pone en tela de juicio es la relación costos-beneficios de estos megaespectáculos para la sociedad civil en su conjunto. Por un lado los costos son elevadísimos, tanto en las exorbitantes cifras de dinero que se aplican a las construcciones necesarias para el evento —y que casi en su totalidad son financiadas con dinero del Estado— como en lo referido al impacto en el medio ambiente, el patrimonio histórico en algunas ocasiones, pero fundamentalmente en lo atinente a un problema de larga data en cuanto a la organización socio-espacial y el derecho a la vivienda: miles de personas son expulsadas —las más de la veces en forma violenta y traumática— de terrenos que se necesitan para la infraestructura del evento y sin ser reubicadas en una vivienda digna. De esta manera, los megaeventos solo representan un escenario de privilegio para un sector empresarial ligado al negocio inmobiliario, la construcción, el turismo, que gozan de los beneficios que estos implican para sus negociados y además aprovechan que los costos son financiados a través del gasto público.

En su análisis crítico de los megaeventos deportivos, Mascarenhas afirma que son escenarios favorables para la dinamización de los intereses económicos de un sector muy reducido de la sociedad y que por las características de un padrón único de carácter internacional, exigidas por las instituciones que regulan la práctica deportiva (FIFA, COI, entre otras), se acaban anulando las singularidades locales, regionales y nacionales. Terminan siendo una estrategia de *city-marketing* para “colocar” a la ciudad en el mapa económico internacional. En este sentido, explica que desde la década de 1980, con la consolidación del modelo neoliberal, el planeamiento urbano deja de ser pensado desde la perspectiva holística del *master plan*⁴ y pasa a ser concebido des-

⁴ Un *master plan* es una concepción y un proyecto integral para el uso y la organización de los espacios urbanos con la intención de planificar su desarrollo de una forma coherente e integral. El *master plan* es proyectado relacionando entre sí los diferentes usos que la ciudad congrega, intentando organizarlos sinérgicamente dentro de un concepto único y singular que resulta vector de las decisiones e intervenciones en el trazado de la ciudad.

de el punto de vista del “planeamiento estratégico”. Sostiene que un sector dominante de la sociedad, basándose en el discurso idealista que emparenta al deporte con un lenguaje de integración de los pueblos, promueve la realización de estos megaeventos deportivos más por intereses económicos que como un proyecto cultural y de desarrollo social; “um governo urbano explicitamente articulado aos interesses empresarias, revestidos de uma bem concatenada estratégia discursiva na qual o interesse do capital se confunde com o interesse de toda a cidade” (Mascarenhas, 2007).

Uno de los grandes cuestionamientos relacionado con la realización de estos espectáculos es que se costean en un alto porcentaje con el gasto público, y lejos de beneficiar a la población —y en especial a los más desfavorecidos— solo sirven para amplificar la dominación del sector privado empresarial. En este marco, los debates y las tensiones que se producen no son pocos y tienen que ver con los cuestionamientos a los costos que, en sentido amplio, representa su organización a la sociedad organizadora. Decimos costos en sentido amplio, porque no solo se trata de dinero, sino porque también implican falencias en derechos como la salud, la educación, la vivienda, la seguridad. Y para colmo de males, estos emprendimientos benefician económicamente solo a un sector muy reducido de la población. Las estructuras construidas para la ocasión terminan siendo ociosas y no devienen en mejoras para el desarrollo de la práctica deportiva de toda la sociedad. En este sentido se orientan las protestas y movilizaciones que varios grupos activistas realizan en contra de la organización de estos megaeventos, fundamentalmente apoyándose en las evidentes falencias que el Estado muestra en materia de derechos sociales.

Reflexiones finales

Que el deporte es y ha sido empleado como práctica educativa no caben dudas; y tampoco de que como práctica corporal hegemónica de nuestra cultura capta el interés de gran parte de la población mundial. Sin embargo es igual de cierto que a través de su práctica se han reproducido los valores dominantes de la sociedad capitalista occidental y que pese al discurso idealista tradicional que lo erige como una forma indiscutible de desarrollo integral de los seres humanos y de integración de los pueblos, se han cometido y se siguen cometiendo mediante su práctica muchas injusticias, tanto en forma de estrategias de dominación cultural como de dominación política y económica. Como toda práctica social, el deporte no posee un valor intrínseco o esencial que lo convierta en bueno o malo *per se*; son los sentidos y significados que en él circulan, las prácticas y los discursos que lo constituyen y caracterizan los que le imprimen su valoración.

Sin dudas resulta importante que los Estados se preocupen e inviertan en el desarrollo social y cultural de su población. Pero también es muy importante que los ciudadanos en general y los especialistas en particular desarrollen el pensamiento crítico y no reproduzcan mecánicamente los discursos dominantes. Consideramos necesario, entonces, preguntarnos, a modo de apertura del debate, ¿en qué sentido/s se afirma que el deporte es un derecho social y cuáles son los intereses en juego?, ¿en el sentido que todos tenemos el derecho a aprender y comprender su lógica, a poder acceder a su versión como espectáculo, a experimentar las sensaciones y emociones que genera el deporte, a desarrollar nuestras capacidades psicofísicas y emocionales a través de su práctica, a “civilizarnos” aprendiendo las reglas y normas establecidas, a gozar de los beneficios económicos que dicha práctica genera? ¿Qué tipo de derechos se garantizan con las políticas deportivas estatales y quiénes son los que resultan verdaderamente beneficiados? ¿Cómo se puede ser deportista en el marco de las políticas estatales actuales (Bourdieu; 1990)? ¿Cuáles son los presupuestos que estructuran y dinamizan las políticas deportivas pero también los discursos y las prácticas que refieren al deporte en los medios de comunicación, en los especialistas de la educación física y deportiva, en los profesionales del alto rendimiento, en los espectadores, en fin, en los diferentes agentes del campo deportivo? ¿El deporte es un bien cultural que responde a qué intereses políticos, económicos y culturales? Es decir, ¿quiénes se ven beneficiados con la hegemonía de esta práctica? ¿Por qué deporte y no otras prácticas corporales? ¿Puede haber desarrollo integral sin práctica deportiva?

El debate queda abierto, y si bien estos interrogantes resultan poco originales, invitan a posicionarse de manera crítica y reflexiva respecto del deporte, recuperando los fundamentos y análisis que a continuación ofrecen los textos de Andreu y Castellani y deconstruyendo los sentidos con los cuales esta práctica corporal es producida y reproducida por los diferentes actores sociales.

Bibliografía

- Agamben, G. (2004). *Estado de Excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Ascher, F. (2001). *Les nouveaux principes de l'urbanisme. La fin des villes n'est pas à l'ordre du jour*. Éditions de l'Aube.
- Borja, J. (1995). *Barcelona. Un modelo de transformación urbana*. Quito: Programa de Gestión Urbana / Oficina Regional para América Latina y Caribe.

- Bourdieu, P. (1990). ¿Cómo se puede ser deportista? En: *Sociología y Cultura*. México: Editorial Grijalbo.
- Eliás, N. (1988). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eliás, N. & Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Mascarenhas, G. (2007). Mega-eventos esportivos, desenvolvimento urbano e cidadania: uma análise da gestão da cidade do Rio de Janeiro por ocasião dos Jogos Pan-americanos 2007. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografia y ciencias sociales* XI (245) (13). Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-24513.htm>
- Pilatti, L. A. (2009). Una lectura figuracional del origen de los deportes. En: C. V. Kaplan & V. Orce (Coords). *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Eliás*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Vainer, C. (2011). Cidade de Exceção: Reflexões a partir do Rio de Janeiro. Ponencia presentada en *XIV Encontro Nacional da Anpur*. Disponible en <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/direito-a-moradia-adequada/artigos/cidade-de-excecao-carlos-vainer>

Política deportiva de la Secretaría de Deporte del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación

Gabriel Andreu

La misión de la Secretaría de Deporte del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación está definida por la Ley N° 20.655¹ —de fomento y promoción del deporte— en su Artículo 2°, que establece: “El Estado desarrollará su acción orientando, promoviendo, asistiendo, ordenando y fiscalizando las Actividades Deportivas desarrolladas en el país, conforme a los Planes, Programas y Proyectos que se elaboren.”

En tal sentido formula el Plan Estratégico del Deporte Argentino, que propone una línea rectora para el desarrollo de la actividad física y del deporte nacional.

Supone una construcción sustentada, plena de sentido y significación, que define una direccionalidad y un compromiso para el conjunto de los actores de la actividad física y el deporte; un diseño para intervenir socialmente y construir un futuro deseado desde una perspectiva de gestión en red con anclaje territorial, cuya finalidad es el desarrollo humano integral de todos los argentinos.

El Plan Estratégico y sus respectivos Planes Nacionales Operativos constituyen una estrategia vital y determinante de una gestión transformadora. Esto implica un liderazgo transformador.

El objetivo planteado es “Incluir la mayor cantidad de personas a los beneficios de la práctica de la Actividad Física y el Deporte, independiente-

¹ Disponible en <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/27274/norma.htm>

mente de la edad, género, raza, etnia, religión, nivel de aptitud física o grupo socio-económico”.

Para una adecuada gestión en este sentido, se han definido tres grandes ejes de intervención o campos de actuación: el deporte social, el desarrollo deportivo y el deporte federado y de representación nacional.

A efectos de operativizarlos, la Secretaría de Deporte propone para cada uno de estos ejes un Plan Operativo Nacional con sus respectivos programas y proyectos.

Estos planes operativos son el *Plan Nacional de Deporte Social*, el *Plan Nacional de Desarrollo Deportivo* y el *Plan de Deporte Federado y de Representación Nacional*.

Estos campos de intervención atienden tres grandes problemáticas que desde el año 2004 han sido asumidas como desafíos por parte de la Secretaría de Deporte, en acción conjunta con distintos organismos gubernamentales y no gubernamentales vinculados con el área.

El primero de los problemas está determinado por la débil internalización cultural de que la actividad física, el deporte y la recreación son una necesidad y un derecho de todos. No es posible lograr el pleno, equilibrado y evolutivo desarrollo humano sin considerar estas manifestaciones socio-culturales que hacen a la calidad de vida de toda la población, priorizando en el territorio a aquellos con mayores necesidades. En función de lo expresado se define el eje *deporte social*.

El segundo resulta de la necesidad de mejorar los procesos de formación deportiva como base para el alto rendimiento. Esto se constata en la dificultad existente en el recambio generacional de los deportistas de elite, problema que se correlaciona con la necesidad de innovación y fortalecimiento de las organizaciones que conforman el sistema deportivo argentino. Estas cuestiones definen el eje *desarrollo deportivo*.

El tercero de los problemas está determinado por la compleja problemática del deporte de alto rendimiento. Supone el análisis de las múltiples variables que lo determinan y los efectos de este sobre la sociedad a nivel nacional e internacional. Implica el estudio integral de los factores que establecen la búsqueda de mejores resultados deportivos. Estas cuestiones definen el eje *deporte federado y de representación nacional*.

Definiciones

La Secretaría de Deporte define:

a) Deporte social

Es la práctica de actividades físicas y deportivas orientada a la población en su conjunto, sin discriminación de edad, sexo, condición física, social, cultural o étnica, diversa en sus manifestaciones, generadora de situaciones de inclusión, entendiendo al deporte como un ámbito propicio para el desarrollo humano integral.

b) Desarrollo deportivo

Es un estado intermedio entre la participación deportiva de base y el alto nivel de competición; un proceso en el que los deportistas pueden incluirse, participar y continuar con posibilidades de éxito el tránsito hacia el rendimiento deportivo. Ello implica por parte del Estado, conjuntamente con la sociedad civil y las organizaciones del mercado, generar condiciones adecuadas y sostenibles en las diferentes regiones, comunidades e instituciones deportivas.

c) Deporte de representación nacional

Se entiende por tal a la actividad deportiva organizada correspondiente al campo del deporte federado y de seleccionados nacionales masculinos y femeninos, de deportes individuales y de conjunto, en la cual participan en sus distintos roles y funciones atletas, entrenadores, cuerpos técnicos, dirigentes y colaboradores, en competiciones nacionales, sudamericanas, panamericanas, mundiales, olímpicas y paraolímpicas.

Por otra parte, a través de la aplicación sostenida y sistemática de las políticas públicas, el Estado ha ampliado significativamente la base de derechos, garantizando además los canales de acceso al conjunto de bienes culturales y sociales.

Es desde esta perspectiva, y bajo la premisa de que el deporte forma parte de este conjunto de bienes culturales, que esta Secretaría asume al deporte como la herramienta destinada a generar mejores posibilidades para el desarrollo humano integral, promoviendo el mejoramiento de la calidad de vida, de las condiciones de salud, la educación y la organización comunitaria.

En esta última década se han realizado grandes esfuerzos para posicionar al hecho deportivo como un generador de cohesión social y como un ámbito dentro del cual la población en su conjunto deje de ser mera observadora del

deporte como espectáculo para ocupar el lugar de activa participante y, como tal, protagonista de su proceso de desarrollo.

Partiendo de lo expuesto, para el diseño de los programas se han considerado no solamente la ley del Deporte (N° 20.655) y la ley de Educación Nacional (N° 26.206), sino también la Convención sobre los Derechos del Niño, los Objetivos del Milenio y la ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (N° 26.061). Esta última establece en su artículo 20 el derecho al deporte y al juego recreativo: “Los Organismos del Estado con la activa participación de la sociedad, deben establecer programas que garanticen el derecho de los niños, niñas y adolescentes a la recreación, juegos recreativos y deportes, debiendo asegurar programas específicos para aquellos con capacidades especiales”. No concibe a niños y adolescentes como objetos a proteger, sino como sujetos titulares de derechos.

La Secretaría de Deporte asume la obligación de ser garante de tal derecho para todos los niños, niñas y adolescentes, a través de una política pública articulada y transversal.

Estrategias

Para asegurar la coherencia y congruencia del presente Plan Estratégico del Deporte Argentino, se definen estrategias generales, que se conciben de modo global pero actúan en forma específica, transversal y sinérgicamente en todos los ejes.

Ellas son:

a) *Gestión en red*: Como respuesta para unificar y articular acciones con diversos organismos gubernamentales y no gubernamentales, para el óptimo cumplimiento de los objetivos enunciados.

b) *Coparticipación*: Acordar una línea de inversión que integre esfuerzos de organismos de las distintas jurisdicciones públicas y privadas, en función del bien común.

c) *Descentralización*: Gestionar espacios de conducción descentrados, atendiendo los fines y objetivos específicos de cada provincia, municipio, institución u organización, preservando el concepto de gestión en red.

d) *Regionalización*: Respetar las características propias, necesidades, intereses y expectativas particulares de cada región del país. Integra el concepto de federalismo y de cultura deportiva en territorio.

e) *Comunicación*: Utilizar todos los medios de comunicación para socializar el Plan Nacional Estratégico y sus correspondientes planes operativos.

Se garantizará la información tanto al interior del Ministerio de Desarrollo Social como a todas las instituciones vinculadas con el área.

Dicha acción será fortalecida por la Red Nacional de Información Deportiva (RENACID) y los Centros Tecnológicos Comunitarios (CTC) que dependen del Centro Argentino de Información Deportiva (CAID) de esta Secretaría.

f) *Investigación y formación continua, estrategia de soporte*: Es menester explicitar que para realizar una adecuada gestión total, la investigación es un requisito indispensable para formular adecuados diagnósticos y sustentar la toma de decisiones que propone este Plan Estratégico.

Para ello, es imprescindible disponer paralelamente de recursos humanos competentes y altamente calificados. Esto implica comprender la importancia de profundizar los procesos de formación continua para contar con verdaderos productores del cambio deseado. Es decir, de investigación-acción.

Klaus Heinemann, en su manifiesto “Los valores del deporte, una perspectiva sociológica” sostiene que

el Deporte no tiene valores en sí mismo, sino que se construye por juicios subjetivos que emiten las personas que lo planifican, lo practican, lo conducen o sobre la base de los efectos (positivos o negativos) que éstos creen obtener. Los valores del Deporte son, por tanto, asignaciones otorgadas por personas o instituciones (2001).

Basados en esta línea de pensamiento crítico fundamos la importancia de formar competentes recursos humanos para intervenir adecuadamente en el deporte y la actividad física. Solo de esta manera se contribuye a generar beneficios significativos que hacen al desarrollo humano integral, y es la formación continua una herramienta fundamental para el logro de los objetivos propuestos.

Bibliografía

Heinemann, K. (2001). Los valores del deporte. Una perspectiva sociológica. *Revista Apunts. Educación Física y Deportes*. Número monográfico 64, pp. 17 a 25.

Política Esportiva Brasileira: “na prática a teoria é outra”

Lino Castellani Filho

Tendo como horizonte as mobilizações sociais havidas em junho de 2013, nos valendo de frase —entre aspas no título— atribuída a Joelmir Beting,¹ renomado jornalista brasileiro recentemente falecido, e da máxima Gramsciana defensora do par dialético “pessimismo da razão, otimismo da vontade”, buscamos neste Ensaio tecer considerações acerca da política esportiva brasileira dos aproximados últimos 10 anos atentos aos seus impactos no solo sul americano.

Neste particular focamos o paradoxo presente entre o “discurso oficial” centrado no reconhecimento do Esporte como Direito Social e de uma “prática” comprometida com a concepção neodesenvolvimentista² de planeja-

¹ Falecido aos 75 anos de idade no dia 29 de novembro de 2012, o sociólogo Joelmir Beting iniciou sua carreira jornalística pelo esporte, depois se estabelecendo como um dos mais competentes jornalistas de economia brasileiro. Escreveu dois livros, o primeiro deles intitulado “Na Prática a Teoria é outra”(1974).

² Armando Boito Júnior em trabalho apresentado na edição de 2012 do Fórum Econômico da FGV, traduz o neodesenvolvimentismo como uma “frente política (de) base ampla e heterogênea de sustentação da política de crescimento econômico e de transferência de renda encetadas pelos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff”. Ainda para ele, caracteriza-se como “um programa de política econômica e social que busca o crescimento econômico do capitalismo brasileiro com alguma transferência de renda, embora o faça sem romper com os limites dados pelo modelo econômico neoliberal ainda vigente no país”. Seria, ainda segundo suas palavras, “O desenvolvimentismo da época do capitalismo neoliberal”. Disponível no endereço <http://eesp.fgv.br/sites/eesp.fgv.br/files/file/Painel%203%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf>

mento urbano, ratificadora de sua apreensão como produto passível de ser mercantilizado com alto apelo no campo dos negócios.

Tal ação no âmbito da esfera pública é responsável pela configuração de lógica política inibidora —por não cabível naquela concepção— da mediação da sociedade civil organizada, de matiz progressista, nas relações entre Governo e empresariado, dando vazão à perspectiva de gestão das cidades em desacordo com o estabelecido em seus Planos Diretores,³ caracterizando o quadro denominado —nas palavras do urbanista da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Carlos Vainer— de “Cidades-de-Exceção”.⁴

É neste contexto que os megaeventos esportivos se apresentam como artífices da referida lógica, fazendo com que a política esportiva a ela se subordinasse de forma consentida —tanto por vê-la conciliada aos interesses do setor conservador (e hegemônico) do campo esportivo brasileiro, quanto pela necessidade de legitimação junto ao campo esportivo (no mais puro sentido de *campo* empregado por Bourdieu)— por parte dos responsáveis pela política governamental na referida área.⁵

Assim, i) sociedade civil organizada em movimentos sociais refratários à realização dos referidos megaeventos esportivos, dada a existência de prioridades de apelo social mais premente, além da lógica organizativa deles, nefasta aos setores menos favorecidos da sociedade brasileira; ii) setores privados sem fins lucrativos (conhecidos como Organizações Não-Governa-

³ Os chamados *Planos Diretores* estabelecem parâmetros para o planejamento urbano dos municípios brasileiros. A exigência de sua elaboração está presente na lei nº 10257/01, conhecida como *Estatuto da Cidade*, que regulamenta artigos da Constituição brasileira atinentes à Política Urbana. Disponível no endereço <http://www.ifrc.org/docs/idrl/947PT.pdf>

⁴ De acordo com Carlos Vainer, a “Cidade de Exceção se afirma como uma forma nova de regime urbano (que) não obstante o funcionamento dos mecanismos e instituições típicas da república democrática representativa, os aparatos institucionais formais progressivamente abdicam de parcela de suas atribuições e poderes. A lei torna-se passível de desrespeito legal e parcelas crescentes de funções públicas do Estado são transferidas a agências ‘livres de burocracia e controle político’. Em outras palavras estamos diante de uma nova modalidade de planejamento urbano, surgida nos anos 1980, na qual as regras de organização do espaço urbano devem ser subordinadas à lógica do negócio” (2011: 10).

Disponível em <http://www.opp.ufc.br/urbano04.pdf> Acesso em 06 de março de 2014.

⁵ Em relação a essa busca de legitimação, sugerimos a leitura do capítulo “O PT, a Política Esportiva Brasileira e a Síndrome de Estocolmo” (Castellani Filho, 2013: 62-66).

mentais, ONGs) responsáveis pela desresponsabilização do Estado de suas atribuições redistributivas, além da “filantropização” das políticas sociais; e iii) iniciativas governamentais falseadoras da participação popular nas ações de elaboração, execução e fiscalização das políticas esportivas —tais como a Conferência Nacional de Esporte se apresentou—, são tratadas sem perder de vista a maneira como a mídia em geral e a especializada, em particular, vem dando ressonância de seus sentidos e significados na formatação da opinião pública.

A poucos meses de muita coisa

Escrevo já em 2014, a poucos meses do “aniversário” de 50 anos do golpe civil-militar que assolou a sociedade brasileira em 1º de abril de 1964. Não obstante, o fervilhar social ora presente em terras brasileiras guarda menos relação com o episódio que por 20 anos perdurou entre nós, com sérias e visíveis sequelas para a nossa ainda jovem democracia, do que com o incômodo causado em setores médios e populares de nossa sociedade pelo processo organizativo da Copa FIFA 2014 em nossas terras, tanto pelo sentimento de que demandas sociais tidas como prioritárias pelos segmentos sociais mencionados (transporte público, saúde, educação) foram relegadas a um segundo plano pelas hostes governamentais. Sentimento justo, ora apropriado por setores políticos de oposição com olhares voltados ao processo eleitoral de outubro vindouro, que coloca em jogo a presidência do país e a governança dos Estados brasileiros, além das cadeiras dos legislativos federal e estaduais.

É verdade que o Estado Nacional brasileiro se enquadra nos padrões adotados pela lógica neoliberal, traduzida de forma singela pelo renomado geógrafo Milton Santos ao dizer que

se fala, com insistência, na morte do Estado, mas o que estamos vendo é seu fortalecimento para atender os reclamos do setor financeiro e outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações, cujas vidas se tornam mais difíceis (Santos, 2001: 19).

Contudo, suas nuances-aqui já mencionadas quando nos referimos ao conceito de *neodesenvolvimentismo* nos revelam ser ele responsável pelo resgate do nível de 0,530 de desigualdade na escala Gini/2012 —apurado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)— algo mais próximo de

uma sociedade mais equilibrada, resultado de políticas distributivas de renda, de combate à inflação e de ampliação dos postos formais no mercado de trabalho—, índice só encontrado no início da década de 1960, antes do golpe civil-militar, tomando por base os censos de 1960 e 1970.

É o que se depreende do artigo publicado no jornal “Valor Econômico” escrito por Maria Clara R. M. Prado (2014). Ainda segundo a autora da matéria,

em *De volta ao País do Futuro* Marcelo Neri, ministro da Secretaria de Assuntos Especiais e coordenador do livro, mostra que o índice Gini passou de 0,5367 em 1960 para 0,5828 em 1970, considerando os dados levantados na época pelo economista Carlos Geraldo Langoni, da FGV.

Diz ainda Maria Clara que os dados do Ipea “revelam que o índice Gini manteve-se elevado durante os anos 80, chegando ao seu pior resultado —na marca de 0,636— em 1989, último ano do governo Sarney, já na era da democracia.”

Mas nada disso foi levado em conta nos movimentos deflagrados a partir de junho de 2013. Diferentemente de seus predecessores, chamaram a atenção pelo fato de serem —pelo menos aparentemente— acéfalos, vale dizer, com foco claro, mas sem direção política, trazendo como resultado a ausência de saldo organizativo.

Convocados pelas mais distintas redes sociais, tiveram como característica a total rejeição à presença das bandeiras dos partidos políticos, mesmo daqueles situados à esquerda do espectro político partidário brasileiro, aliada a um sentimento de descrença da “classe” política motivado pelo entendimento generalizado acerca do alto nível de corrupção que os assola, explicitando uma preocupante descrença das instituições representativas da ordem democrática.

A maioria esclarecida foi pega de surpresa pelos acontecimentos, ressaltados alguns intelectuais de militância política e acadêmica situados no campo da esquerda do espectro político brasileiro e sul-americano. Destaca-se dentre eles o professor Mauro Iasi, professor adjunto da Escola de Serviço Social da UFRJ, presidente da ADUFRJ, pesquisador do NEPEM (Núcleo de Estudos e Pesquisas Marxistas), do NEP 13 de Maio e membro do Comitê Central do PCB. Diz ele em pertinente artigo (Iasi, 2013):⁶

⁶ No mesmo endereço pode ser acessado vídeo no qual as manifestações são vistas e por

Se há algo que é muito conhecido para quem não se limita ao presentismo —ou, foucaultianamente, à álea singular do acontecimento— é a insurreição, a explosão de massas. Caso tenham preconceitos contra nossa tradição marxista e se recusem a ler as brilhantes análises de Lênin em “Os ensinamentos da insurreição de Moscou”, ou de Trotski em “A arte da insurreição”, pode se remeter aos estudos de Freud em “A psicologia de massas e análise do eu”, ou a magistral análise de Sartre em “A crítica da razão dialética”.

As massas explodem em uma dinâmica que altera profundamente o comportamento dos indivíduos isolados que pacificamente se dirigiam diariamente ao matadouro do capital, em ordem, pacificamente, saindo de suas casas humildes, pegando ônibus superlotados e precários, sendo humilhados pela polícia, vivendo de seus pequenos salários, vendo a orgia ostensiva do consumo e tendo que “subviver” com o que não tem.

Seguimos com ele falando das manifestações no Brasil:

Em primeiro lugar as manifestações expressam um descontentamento que germinava e que era alimentado pela ação que queria negá-lo, isto é, pela arrogância de um discurso oficial que insistia em afirmar que tudo ia bem: a economia estava bem, não porque garantia a produção e reprodução da vida, mas porque permitia a reprodução do capital com taxas de lucros aceitáveis, o Brasil escapara do pior da crise internacional a golpes de pesados subsídios às empresas monopolistas, a inflação estava “dentro da meta”, o Brasil recebia eventos esportivos e se transformava em um canteiro de obras, os trabalhadores apassivados e suas entidades amortecidas pelo transformismo e pela democracia de cooptação se rendiam ao consumo via endividamento, o governo se regozijava com índices de aceitação que pareciam sólidos.

Ainda com ele:

A explosão (popular) é perfeitamente compreensível como forma de

ele “passadas a limpo”. Também nele é possível acessar reflexões de outros cientistas sociais.

manifestação de um profundo descontentamento, (mas) sabemos que é mais do que isto. Representa, também, o esgotamento de uma forma que tem sido muito eficaz de domínio e controle político. Cultivamos um fetiche pela forma democrática como se ela em si mesmo fosse a solução enfim encontrada pela humanidade para superar um dilema histórico da ordem burguesa que a acompanha desde o nascimento e que não tem solução dentro da sociedade capitalista: o abismo entre sociedade e Estado.

Também o sociólogo argentino de nascença e latino-americano por convicção, diretor do Programa Latino-americano de Educação à Distância em Ciências Sociais, em Buenos Aires, Atilio A. Boron, em artigo intitulado “Brasil: Um novo ciclo de lutas populares?”(2013) se manifesta sobre o assunto:

As grandes manifestações populares de protesto no Brasil derrubaram, na prática, uma premissa cultivada pela direita e assumida também por diversas organizações de esquerda —começando pelo PT e permanecendo com seus aliados: caso fosse garantido “pão e circo” ao povo— desorganizado, despolitizado, decepcionado com dez anos de governo petista —este aceitaria mansamente que a aliança entre as velhas e as novas oligarquias prosseguisse governando sem maiores sobressaltos.

Seguimos com ele:

(...) A continuidade e eficácia do programa “Bolsa Família” assegurava o pão. A Copa do Mundo e seu prelúdio, a Copa das Confederações, e depois os Jogos Olímpicos, garantiriam o circo necessário para consolidar a passividade política dos brasileiros. Esta visão, não só equivocada como profundamente reacionária (e quase sempre racista) ficou destruída nestes dias, o que revela a curta memória histórica e o perigoso autismo da classe dominante e seus representantes políticos ao esquecerem que o povo brasileiro soube ser protagonista de grandes jornadas de luta e que seus períodos de apatia e passividade alternaram com episódios de súbita mobilização, que ultrapassaram os estreitos marcos oligárquicos de um estado apenas superficialmente democrático (...)

Interessante realçar que as críticas à esquerda se encontraram —embora por motivações políticas distintas— com as formuladas por aquelas situadas à direita, como por exemplo, podemos atestar na reação de jornalistas da mídia conservadora brasileira face aos movimentos em questão. Causou espécie, inclusive na mídia televisiva argentina, o papel desempenhado por um muito conhecido entre nós brasileiros: Arnaldo Jabor, da TV Globo.⁷ Em um espaço de tempo de 72 horas, mudou “camaleonicamente” sua posição a respeito das mobilizações, sendo motivo de chacota tanto no Brasil quanto na Argentina. Primeiramente diz estarmos assistindo a um movimento por ele caracterizado como “burrice misturado a um rancor sem rumo”. Fazendo expressão raivosa, pergunta retoricamente: “*Se vingam de que?*” E de forma indisfarçada explicita o alvo de seu próprio rancor: “Esses caras vivem do passado de uma ilusão. São a caricatura violenta da caricatura de um socialismo dos anos 1950 que a velha esquerda ainda defende aqui.” E fazendo alusão ao valor do aumento da tarifa do transporte público, mote que deu início às mobilizações de junho de 2013, exclama: “Realmente esses revoltosos de classe média não valem 20 centavos!”

Aproximadamente três dias após a aparição acima descrita, retorna ele ao assunto, agora com entendimento cinicamente oposto ao manifestado anteriormente, com clara intenção de atacar o governo Dilma: “À primeira vista este movimento pareceu uma pequena provocação inútil, que muitos criticaram, inclusive eu (...)”. E vai em frente: “De repente reapareceu o povo (...) De repente o Brasil virou um mar (...) Uma juventude que estava calada desde 1992 (...) acordou (...) Abriu os olhos e viram (sic) que temos democracia, mas uma república inoperante (...) paralisada por interesses partidários e privados (...)”. E conclui, descaradamente: “(...) Estamos vivendo um momento histórico lindo e novo (...) Esses jovens terão nos dado uma lição. Democracia já temos. Agora temos que formar uma república!”

Expressando entendimento por mim compartilhado, contrário aos acima desenvolvidos, Saul Leblon, em editorial intitulado “Bola Rolando: Democracia X Mercado na América Latina”, do boletim eletrônico “Carta Maior”

⁷ Disponível no endereço http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=aS7LmKld_mE#at=287. Atendem no vídeo para as seguidas manifestações contrárias à rede Globo, expressas dentre outras formas pelo refrão “O povo não é bobo, abaixo a rede Globo”.

(2014), afirma —após pergunta retórica sobre o possível esgotamento da viabilidade de uma construção negociada da democracia social na AL, nos marcos da economia de mercado— que

A tentativa de construir uma democracia social na América Latina —a região mais desigual do planeta— tornou-se um espinho na garganta do jogral conservador.

Equiparar a igualdade de direitos civis ao seu equivalente no campo econômico significa levar a sério a democracia como o regime intrinsecamente dotado de meios para dilatar seus próprios fins.

Em síntese, afirma, “significa não pedir autorização ao dinheiro para transformar carências em direitos e dívidas históricas em lei. A última palavra dependeria da competência progressista para adensar força e consentimento majoritário aos seus projetos e plataformas”.

E continua:

A experiência histórica latino-americana está coalhada de interpretações controversas acerca desse mandato atrelado à formação das grandes maiorias. A coleção de golpes de Estado espetados nas entranhas de seus distintos países sugere que o princípio que equipara cada cidadão a um voto promete mais do que as elites locais estão dispostas a conceder.

E diz de forma peremptória:

O mercado fala por elas”. Mercados e seu aparato ideológico dedicam-se diuturnamente à tarefa de capturar o imaginário social, algemar o Estado e amordaçar instituições para vestir o enforcador no pescoço da democracia, apartando-a dos interesses majoritários da sociedade. Movimentos progressistas, ao contrário, empenham-se na interminável repactuação de maiorias para submeter a lógica do dinheiro ao imperativo da democracia social, no passo seguinte da luta pelo desenvolvimento. Toda assepsia que o neoliberalismo se empenha em promover na profundidade e abrangência da ação pública e estatal persegue esse objetivo de emasculas as ferramentas da democracia. Alto-falantes da emissão con-

servadora martelam diuturnamente a superioridade dos livres mercados para alocar recursos ao menor custo e com maior eficiência. O oposto é esgrimido como um desastre inelutável.

À Democracia, diz então, caberia “sancionar o livre arbítrio de uma economia desregulada, para que a sua ‘imaneente racionalidade’ pudesse se traduzir em geração de riqueza e ganhos de eficiência”.

E aí fala explicitamente do Brasil:

O que os tucanos⁸ ecoaram na efeméride dos 20 anos do Plano Real, nesta 3ª feira, é que a coalizão demotucana⁹ preparou a economia do país para isso ao domar a hiperinflação nos anos 90, privatizar instrumentos importantes da ação pública e estreitar a inserção internacional do país (via endividamento interno e externo, sem dúvida). O ciclo de governos do PT teria desvirtuado esse saudável legado ao restaurar critérios, gastos e ferramentas que devolveram à esfera pública — e às urnas da qual esta depende — o poder de disputar o comando do desenvolvimento com os mercados.

E conclui seu raciocínio: “Esse jogo está sendo jogado. Se o placar final vai dizer que, de fato, esgotou a viabilidade de uma construção negociada da democracia social na América Latina nos marcos da economia de mercado, é impossível prever.”¹⁰

Megaeventos esportivos e seus legados

7,1%. Esta é a taxa média de crescimento anual do setor esportivo no Brasil no período de 2007 a 2011, conforme levantamento efetuado pela

⁸ “Tucanos”, pássaros da fauna brasileira, é o símbolo do PSDB – Partido Social Democrata Brasileiro – sendo seus filiados assim chamados.

⁹ Está se referindo à aliança do Partido Democrata, situado à direita do campo político, com o PSDB.

¹⁰ Ao final do editorial, Saul Leblon anexa carta assinada pelo ex-presidente LULA intitulada “Porque o Brasil é o país das Oportunidades”, na qual traz dados reforçadores da pertinência da política econômica adotada pelo governo petista a partir de 2003.

Pluri Consultoria.¹¹ No mesmo período o Produto Interno Bruto brasileiro apontou um crescimento médio de 4,2%. Os investimentos no setor propiciaram, em 2011, a taxa de representação de 1,6% do setor esportivo no PIB brasileiro, aproximadamente R\$ 67 bilhões, algo ao redor de 38,5 milhões de dólares no câmbio da época, pouco para o governo brasileiro que segundo a *Revista Fórum*,¹² esperava algo entorno de 1,8% do PIB nacional. Uma coisa parece ser consensual: a taxa anual do crescimento do PIB esportivo continuará superando a do PIB brasileiro, notadamente em tempos de megaeventos esportivos...

Sim... Os dados acima reforçam nossa defesa da tese de que os Megaeventos esportivos são menos resultado da articulação do campo esportivo brasileiro e manifestação de sua força e mais a conjugação de interesses de Governo centrados em uma determinada compreensão de desenvolvimento e de inserção protagônica do país no cenário mundial.

Para melhor compreendermos o acima dito se faz necessário breve incursão à política esportiva brasileira. Para tanto nos valem de excerto de capítulo de livro por nós publicado em 2013 (Castellani Filho, 2013: 14-20).¹³ Nele afirmamos que

(...) A presença do Estado brasileiro nas questões do esporte é incontestável, atestada na própria história da organização social e política do país, notadamente aquela construída a partir da segunda década do século passado, quando o Brasil deixava para trás o modelo econômico agrário de natureza comercial-exportador e se organizava dentro do mote da industrialização, pautada pelo modo de produção capitalista.

As cidades, então, passaram a exigir dos governantes a construção de políticas públicas que respondessem aos enormes desafios dos cada vez maiores aglomerados urbanos. Dentre elas, não tardou a surgir iniciativas

¹¹ <http://www.pluriconsultoria.com.br/uploads/relatorios/pib%20esporte.pdf>

¹² <http://revistaforum.com.br/digital/131/imagina-depois-da-copa> Ver também: <http://oglobo.globo.com/economia/pib-do-esporte-cresce-mais-do-que-do-pais-5028799>; <http://www.fiesp.com.br/noticias/pratica-esportiva-representa-19-do-pib-brasileiro-afirma-professor-da-fgv-durante-reuniao-da-comissao-da-cadeia-produtiva-do-desporto-da-fiesp/>; <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4018125.pdf>

¹³ Recomendamos ainda a leitura da Athayde, 2014.

governamentais voltadas para a manutenção da ordem pública, donde preocupações com a “recreação operária” e dos demais habitantes da cidade materializaram-se incorporando, em seu interior, as práticas corporais e esportivas como interesses socioculturais predominantes.

Não demorou muito para que o Esporte viesse a merecer atenção especial do governo federal de então. Com o advento e as características ditatoriais próprias do período do “Estado Novo” (1937/45), foi ele alvo da sua interferência normativa. Tal interferência, ali iniciada, pode ser demonstrada a partir de dois conjuntos de documentos legais, elucidativos da pretensão estatal de definir diretriz e base para o esporte nacional.

O primeiro deles remonta à década de 40 do século passado, quando pela primeira vez o governo brasileiro, impulsionado pela lógica estadonovista buscou — em expressão presente na Exposição de Motivos do Decreto-lei 3.199/41— “disciplinar” o esporte brasileiro. Tal procedimento acabou denotando uma linha intervencionista de natureza conservadora, graças ao seu caráter tutelador, próprio ao perfil estatal que vigorou naquele período.

Aliado a isso, ainda se faziam presentes interesses econômicos e políticos. O primeiro deles estava associado à intenção de aprimoramento da aptidão física da população visando à capacitação física do trabalhador, como expressava a Constituição brasileira de 1937 reportando-se à obrigatoriedade da Educação Física em todos os níveis de escolarização com a incumbência de “adestrar” fisicamente a força de trabalho do trabalhador brasileiro.

Já os interesses políticos mantinham estreita relação com o desejo de desenvolvimento do espírito cívico e patriótico de tom afinado com a posição brasileira frente à conjuntura internacional.

Essa intervenção sedimentou-se ao longo dos 34 anos em que tal Decreto-lei regeu a vida esportiva brasileira, vindo a consolidar-se em outro momento de regime de exceção, desta feita de natureza civil – militar, através da Lei 6.251 de 1975, regulamentada, dois anos mais tarde, pelo Decreto 80.228.

Essa Lei caracterizou-se por trazer alterações superficiais às normas esportivas até então existentes, mantendo basicamente as mesmas diretrizes e princípios orientadores do documento de 1941, dando vazão, também

nesse setor, do que em outros se chamou de modernização conservadora. Ao estabelecer os objetivos da Política Nacional de Educação Física e Esporte, enumerados em seu artigo quinto, deixava transparecer ter sido a aptidão física o pressuposto básico sobre o qual vinha se assentando o entendimento dominante para a construção de política pública para esse setor. Com efeito, é a partir do paradigma da aptidão física que se explica a visão através da qual a Educação Física e o Esporte vinham sendo tratados pelas políticas da área.

Assim sendo, os incisos II (elevação do nível dos desportos em todas as áreas) e IV (elevação do nível técnico-desportivo das representações nacionais) ganhavam sentido se —ao se afinarem com o conceito de esporte enunciado no artigo segundo da lei em pauta (“para os efeitos desta lei considera-se Desporto a atividade predominantemente física, com finalidade competitiva, exercitada segundo regras pré-estabelecidas”)— fossem analisados na direção de reforçarem a possibilidade de alcance do objetivo enunciado no inciso I do mesmo artigo (“aprimoramento da aptidão física da população”).

O mesmo intui-se dos incisos III (implantação e intensificação da prática dos desportos de massa) e V (difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer). Tais incisos se inscreveram no âmbito das respostas às preocupações da classe dominante, de buscar demonstrar que ao prolapado desenvolvimento econômico alcançado naquela primeira metade da década de 1970 – épocas do milagre brasileiro –, correspondia um equivalente desenvolvimento social que, no campo da Educação Física e do Esporte, levava a possibilidade de acesso às atividades físicas de lazer à camada da população até então delas alijadas.

Assim, ao limitarem a Educação Física e o Esporte respectivamente às suas dimensões de prática corporal e esportiva, inscreviam-se também, tais incisos, nos esforços de atenderem ao preceituado no já aqui mencionado inciso I (aprimoramento da aptidão física da população), por sua vez sustentado por um referencial de saúde de índole bio-fisiológica. Desta maneira, Educação Física e Esporte foram confundidos com educação do físico, educação do corpo, do seu rendimento físico-esportivo, simulacros da ordem da produtividade, eficiência e eficácia inerente ao modelo de sociedade no qual a brasileira encontrava identificação.

O conjunto legal até aqui referido —reforçador da oligarquização da organização esportiva— foi substituído por outro, descompassado da Constituição brasileira de 05 de outubro de 1988 e formatado sobre forte influência dos referenciais neoliberais de Estado e Governo que passaram a vigorar em nosso meio, ao arripio da Constituição Cidadã.

Constituído pela Lei Zico (Lei 8672/93 e Decreto 981/93) e pela Lei Pelé (Lei 9615/98 e Decreto 2574/98), esse outro conjunto deu margem ao descrito por Meily Assbú Linhales (1996) como um processo de mudança dirigido fundamentalmente pelo confronto entre os interesses liberalizantes —que buscavam autonomia de mercado para o esporte— e os interesses conservadores, que entendiam essa liberalização como uma ameaça ao poder constituído oligarquicamente.

O embate entre liberalizantes e conservadores foi responsável pelo surgimento da autonomia e da pluralidade como elementos de mudança. Contraditoriamente, mesclavam-se aos traços deixados pela conservação de antigas práticas. Tal linha de reflexão —ainda de acordo Linhales— nos conduziu a um quadro onde, em nenhuma das duas direções, se consolidaram alternativas que vissem o Esporte como uma necessidade e/ou direito social, e tampouco o Estado como mediador e ponto de equilíbrio entre os interesses antagônicos existentes no setor esportivo.

A chegada do PT ao Governo Federal, mesmo que limitada pelas alianças ao centro e dele, à direita, acenou para a possibilidade de assunção do postulado contra - hegemônico da indicação de parâmetros para que a democratização do Esporte (e da libertação do lazer de seu jugo) pudesse ocorrer e ser usufruída por todo o conjunto da população brasileira.

Materializar-se-ia assim, o objetivo de sinalizar para a inversão da lógica da presença do Estado no campo esportivo, atribuindo-lhe prioritariamente caráter subsidiador, contudo, de outro sentido que não aquele reforçador do modelo concentrador representado graficamente por uma pirâmide trazendo, em seu vértice, o esporte de alto rendimento e, em sua base e centro, respectivamente, o esporte de massa e o esporte estudantil subordinados aos objetivos do de cima.

O almejado era a implantação de um modelo exemplificado por círculos autônomos e, ao mesmo tempo, interdependentes, nos quais o esporte recreativo, o estudantil e o de alto rendimento fossem respeitados em

suas especificidades e, em um mesmo momento, mantivessem canais de comunicação sinalizadores de um conceito de sistema esportivo construído em relações isonômicas e não hierarquizadas, respeitando-se para o financiamento público dessas suas dimensões, o estabelecido em nossa Constituição.

Em paralelo, desanuviando-se o quadro, o Lazer era visualizado em toda sua plenitude, cada vez mais livre das amarras da cultura do entretenimento e não mais submetido à dominação da instituição esportiva, propenso a ser assumido como política de Estado de índole transversal e Inter setorial.

Esse quadro —visualizado como possibilidade histórica— não se traduziu em realidade histórica, frustrando a expectativa de muitos e empurrando para frente a materialização do que ainda permanece no universo da utopia.

Os interesses do segmento conservador do campo esportivo, por si só configurado em facetas conservadoras, retrógradas e reacionárias, aliam-se a uma concepção de desenvolvimento urbano configurativo da cidade de exceção, movida pela lógica empresarial fomentadora do batizado por Carlos Vainer de Democracia Direta do Capital refratária à intermediação dos movimentos sociais e dos partidos políticos, e simpática à ligação direta governo / empresariado, quadro esse propício à materialização das condições objetivas para a realização dos megaeventos esportivos.¹⁴

Não obstante a ojeriza da lógica acima à presença junto a eles dos movimentos sociais e partidos políticos, os primeiros —mais do que os segundos—, movidos por interesses legítimos afetos ao universo da cidadania ainda que circunscrita à dimensão da *emancipação política* e não ao da *emancipação humana*, não deixaram de se manifestar de forma articulada, alcançando fazer soar as vozes dos que —sem poder político e econômico e, em consequência, sem acesso à grande mídia, por demais interessada nos dividendos financeiros—

¹⁴ Sugerimos neste particular acompanhar a fala do professor Carlos Vainer por ocasião de sua participação no programa da *ESPN – Brasil* chamado “Juca Entrevista”, de um renomado jornalista esportivo brasileiro, Juca Kfourti. Disponível no endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=ZKDRaZXajlg>

ros a advir com a realização dos megaeventos–, recebiam como legado social políticas centradas no conceito de *Gentrificação*.¹⁵

O estudo desses movimentos sociais foi objeto da dissertação de mestrado desenvolvida por Juliana Cristina Barandão (2014).¹⁶ Fiquemos com seu resumo:

O cenário da realização de megaeventos esportivos em solo brasileiro, desde os Jogos Pan-Americanos de 2007 e a Copa das Confederações 2013, até a Copa FIFA 2014 e as Olimpíadas de Verão em 2016, evidencia a emergência de um modelo de planejamento de cidade pautado na racionalidade econômica e na gestão empresarial do espaço urbano. A lógica mercantil da organização dos megaeventos esportivos e a sua utilização como dispositivo econômico do capital de criação de novos nichos e demandas de serviços para conter a crise estrutural do capitalismo, tende a impactar positivamente para aqueles que detêm capital financeiro –aos empresários dos setores da construção civil e do setor hoteleiro, por exemplo–. Já o impacto negativo fica quase que exclusivamente debitado na conta dos setores desfavorecidos da população. Isso porque a organização desses eventos se vale da lógica da Gentrificação de setores da cidade, vale dizer, a incumbência de organizar o evento carrega em si a justificativa ideal para o “saneamento socioeconômico” do local, dele decorrendo a remoção desses espaços dos segmentos sociais ali presentes muitas vezes remanescentes de ocupações consideradas “ilegais”. Também segmentos da população, ali estabelecidos legalmente, são afetados pela lógica de “cidade de exceção” configurada. Esses cidadãos, organizados em entidades e movimentos sociais, constroem mecanismos de resistência na defesa de seus direitos. Muitos são os relatos de violações dos direitos da população local das cidades sedes de eventos esportivos de grande porte, como a Copa/FIFA se configura, e muitos são os grupos/

¹⁵ Trata-se de conceito referente ao processo de *saneamento econômico* de regiões urbanas através da remoção desses espaços dos segmentos sociais desfavorecidos muitas das vezes remanescentes de ocupações ilegais e/ou tidas como tais pelos poderes constituídos.

¹⁶ A referida Dissertação foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, e submetida à defesa pública em fevereiro deste ano de 2014.

movimentos sociais articulados a partir da temática desse evento debatendo, questionando e colocando em evidência a violação dos direitos sociais dessa população. Foi essa organização, suas características e ações, o objeto de nosso estudo. Assim, o objetivo deste trabalho consistiu no mapeamento dos movimentos sociais que fizeram ou ainda fazem o embate político contra aqueles responsáveis pelos impactos contrários aos interesses dos setores sociais desprivilegiados, discutindo os aspectos políticos, econômicos e principalmente sociais decorrentes da realização da Copa do Mundo de 2014 nas 12 cidades-sedes escolhidas.

Articulação Nacional dos Comitês Populares da Copa –ANCOP– é o nome do ente organizador dos distintos comitês dispersos pelo Brasil afora, notadamente nas doze cidades-sede da Copa. Foi ele o responsável pela elaboração do dossiê dos megaeventos esportivos, documento síntese do legado que eles estão deixando aos setores populares brasileiros, o qual segue o roteiro anunciado.¹⁷

Por sua vez, no bojo das manifestações de junho de 2013 e as realizadas por ocasião da Copa das Confederações, além daquelas que se sucederam de lá para cá, vamos encontrar “bandeiras” balizadas pelo entendimento de que os recursos destinados a eles, megaeventos, poderiam ser mais bem utilizados se voltados para outros campos das políticas públicas. A partir dessa compreensão vimos expandir país afora o lema *professor vale mais que Neymar*, numa clara alusão às condições de trabalho que afetam os profissionais da educação.¹⁸ A dimensão política de tais mobilizações se sobressai menos pela sua pertinência –de fato as condições da Educação Pública brasileira são merecedoras de atenção especial– e mais pela ausência de cotejo com dados insofismáveis,

¹⁷ O referido dossiê pode ser acessado pelo endereço: http://comitepopulario.files.wordpress.com/2013/05/dossie_comitepopularcoparj_2013.pdf Além dele sugerimos o vídeo sob o tema “Cidades rebeldes”, no qual os professores Mário Iasi e Carlos Vainer, por nós já mencionados, refletem sobre a resistência entabulada pela população atingida pelos procedimentos organizativos da Copa FIFA 2014, disponível no endereço: http://www.youtube.com/watch?v=7AUGExvwtsY&list=TLL7FZxVA_uf-IKRBcg_Mj1c2rfVTHJbhV

¹⁸ Foi o que assistimos por ocasião da Copa das Confederações, conforme nos mostra o vídeo da TV UOL de 01 de julho de 2007, passível de ser visto no endereço <http://tvuol.uol.com.br/assistir.htm?&tagIds=74107&time=all&orderBy=mais-recentes&edFilter=editorial&video=professor-vale-mais-que-neymar-grita-protesto-no-maraçana-04028C1B326CDCA94326>

como os trazidos pelo professor do Instituto de Economia da Unicamp, Marcelo Proni. Em artigo publicado no jornal Folha de São Paulo, ele esclarece que

o investimento total em infraestrutura na preparação para a Copa equivale a cerca de 5% do valor dos investimentos do PAC (Programa de Aceleração do Crescimento), ao passo que os empréstimos do BNDES concedidos para a construção e reforma das arenas corresponde a menos de 3% do montante que essa instituição financeira empresta anualmente.¹⁹

Como que referendando os dados do professor da Unicamp, Felipe Rodrigues nos traz matéria a nosso ver elucidativa ao estabelecer o cotejo entre o orçamento da União e os investimentos públicos para a Copa, além de não descurar da legitimidade das mobilizações sociais, todavia não as tratando de forma monolítica ao sinalizar os distintos motivos que as originam.

Vamos a ela:

Orçamento da União e os investimentos para a Copa.

Tem dinheiro pra Copa, mas não tem dinheiro para Saúde e Educação, né? Vamos aos números:

Orçamento da União:

R\$ 79.331 bilhões para a Saúde só em 2013.

R\$ 38.093 bilhões para a Educação só em 2013.

R\$ 26.621 bilhões para a Copa desde a escolha do Brasil como sede até a realização do evento em 2014. Média, portanto, de R\$ 4 bilhões por ano. Desses R\$ 26 bi da Copa, a maior rubrica, R\$ 8,6 bilhões é destinada a projeto de mobilidade urbana. A razão dos protestos em São Paulo durante essa semana não é exatamente a necessidade de investimentos em uma nova política de mobilidade urbana nas grandes cidades brasileiras? Outros R\$ 6,8 bi são para melhorar os aeroportos das cidades-sedes e há ainda investimentos em segurança, portos, telecomunicações e turismo. Investimentos que o Brasil precisa e que ficarão como benefício para a população mesmo depois da Copa.

¹⁹ Conforme Folha de São Paulo, Caderno Opinião, seção Tendências & Debates, 07 de dezembro de 2013.

Há, contudo, R\$ 7 bilhões destinados a construção e reformas de estádios (menos de 10% o orçamento da Saúde em um único ano). Vale a pena gastar esse recurso para sediar um evento como a Copa do Mundo? Não há retornos econômicos, fiscais, geração de emprego e aumento do turismo internacional? Não sei, mas esse é o verdadeiro debate.

Posso discordar da opinião dos que se manifestam contra a realização da Copa no Brasil, mas estes lutam por uma causa nobre e exercem um direito irrevogável num sistema democrático. Os que incitaram a vaia a Dilma dentro do estádio tem horror a eles, ali estava a elite brasileira que chama manifestante de vândalo, gente cuja revolta é vinte centavos a mais no preço do combustível para colocar no seu carro importado, gente que odeia ter que pagar imposto para “dar bolsa-esmola para vagabundo”. O maior erro de Dilma, e é isso que estavam dizendo aqueles que estavam do lado de fora do estádio, é ter aceitado a Copa no Brasil tão elitista como em qualquer outro lugar do mundo.

Dizer que a Copa é a razão dos problemas do país, que não tem dinheiro para investir em outras coisas mais importantes, que a vaia é resultado de Dilma ter fechado os olhos para os problemas do país é só repetir o discurso de gente mal intencionada que quer aproveitar movimentos populares justos e necessários para levar ao poder quem trata o povo com a mesma truculência da PM de Alckmin.²⁰

Nos parece estar presente as condições necessárias para identificarmos no nosso modelo societário e na nossa ainda tênue –porque recente– democracia, os motivos fundantes para a resistência de parcela significativa de nossa sociedade à realização dos megaeventos esportivos em nosso país.²¹

²⁰ Disponível na página virtual de respeitado jornalista de economia, Luiz Nassif: <http://www.advivo.com.br/blog/luisnassif/orcamento-da-uniao-e-os-investimentos-para-a-copa> Alckmin é governador do Estado de São Paulo. Por sua vez, a página *Portal da Transparência*, de responsabilidade do Governo Federal, traz dados abonadores da reflexão desenvolvida por Felipe. <http://www.portaltransparencia.gov.br/copa2014/empreendimentos/investimentos.seam?menu=2&assunto=tema>

²¹ A esse respeito acessem “Aprovação à realização da Copa é a menor em 5 anos” <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/02/1416810-aprovacao-a-realizacao-da-copa-e-a-menor-em-5-anos.shtml>

A ausência de mecanismos possibilitadores da participação popular nas instâncias decisórias das ações governamentais, responsável pela consequente ausência de controle social dessas mesmas ações de governo, alavanca o sentimento nacional de descrédito em nossas instituições políticas, do executivo ao judiciário, passando pelo legislativo, percebendo-as todas eivadas de práticas corruptas como nunca em nossa história, não permitindo a percepção de que hoje, diferentemente de um passado recente, práticas nocivas ao tecido social são cada vez mais passíveis de denúncia e punição, expressando um movimento radicalmente contrário àquele perceptível no âmbito do senso comum.²²

Por mais que almejemos –e quanto almejamos!– a superação do ordenamento societário sob o qual se estrutura a sociedade brasileira, entendemos que muito ainda podemos e precisamos fazer dentro deste instituído.

Se isso vale para as questões maiores que nos afetam, vale também para aquelas pertinentes ao campo esportivo. A democratização das entidades de administração e prática esportivas urge ser realizada de modo a eliminar-se de uma vez por todas a configuração delas como verdadeiros feudos nas mãos de senhores feudais modernos que se eternizam no poder, fazendo uso privado da estrutura esportiva nacional que deveria estar a serviço de efetivar a máxima constitucional de termos o Esporte como direito social.²³

Os megaeventos esportivos aqui já estão e com eles também chegaram a possibilidade histórica de dizermos um basta à concepção de cidade empresarial aqui explicitada, e encararmos a necessidade de construção de política pública de Esporte signatária de um sistema nacional de esporte que, a partir de seu reconhecimento como patrimônio cultural da humanidade, deite por terra as iniciativas de tratá-lo como mera mercadoria passível de negócio e

²² Sobre o tema da participação popular na configuração da política pública de esporte, indicamos a Dissertação de Mestrado de Lia Polegato Castelan (2010). De forma indireta e não explorada neste trabalho, indicamos também a Dissertação de Mestrado de Juliane Cristine Correia (2012).

²³ Tratamos do tema em crônica intitulada “Os Senhores dos Anéis” (Castellani Filho, 2013c: 119 – 121).

negociatas,²⁴ colocando-o definitivamente ao alcance de todos nós.²⁵

Assim, aos que esbravejam *não vai ter Copa*,²⁶ devemos responder *sim, teremos...* Não a que desejavamos, voltada a um povo que têm no futebol a prática social identificadora de sua *cultura corporal esportiva*. Não aquela de índole popular que um dia fez com que um de nossos maiores dramaturgos batizasse nosso país de *pátria das chuteiras...*²⁷

De fato é outra Copa que se avizinha, elitizada, *macdonaldizada* pelo *Padrão FIFA*, padrão esse que exigimos para nossas vidas, e que com a persistência de nossa vontade política aliada a condições objetivas ainda não presentes, um dia viabilizaremos.

Bibliografia

- Athayde, P. F. A. (2014). *O ornitorrinco de chuteiras: Determinantes Econômicos da Política de Esporte do Governo LULA e suas implicações sociais*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Política Social. Brasília: UnB.
- Barandão, J. C. (2014). *A Copa FIFA 2014 no Brasil para além da política esportiva: Estudo do dissenso entre os interesses da “cidade empresarial” e as dos cidadãos, através da análise da ação dos movimentos sociais*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Campinas: Unicamp.

²⁴ Recomendamos o acesso da matéria presente na página abaixo que documenta a relação entre Estado e empresas no contexto dos grandes eventos e empreendimentos no Rio de Janeiro: <http://www.proprietariosdobrasil.org.br/>

²⁵ Recomendamos o acesso ao blog do professor Fernando Mascarenhas, um dos estudiosos que vem priorizando em seus aportes -de maneira lúcida, competente e consequente-, o tema dos megaeventos esportivos, enfatizando o impacto dos mesmos no âmbito da produção de conhecimento na área acadêmica Educação Física e da Educação Escolar. <http://blogdomasca.blogspot.com.br/>

²⁶ Tendo redes sociais como canal de mobilização, várias chamadas para atos de sabotagem à Copa ganham destaque, como a passível de ser vista na notícia divulgada no endereço <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/153087-protostos-contra-mundial-planejam-ate-apa-gao-em-jogo.shtml>. Comentando o movimento *Não vai ter Copa*, o jornalista esportivo Juca Kfoury, em seu blog, traz análise ao mesmo tempo simples e contundente. Leiam no endereço <http://blogdojuca.uol.com.br/2014/01/vai-ter-copa/>

²⁷ Estamos nos referindo a Nelson Rodrigues.

- Beting, J. (1974). *Na prática a Teoria é outra*. Janeiro: Impres-São Paulo.
- Boito, A. (2012). As bases políticas do neodesenvolvimentismo. Trabalho apresentado na edição de 2012 do *Fórum Econômico da FGV*, São Paulo.
- Borón, A. (2013). Brasil: Um novo ciclo de lutas populares? Publicado em *Blog Atilio Borón*, 25-26-2013. Disponível em <http://www.atilioboron.com.ar/2013/06/brasil-un-nuevo-ciclo-de-luchas.html>
- Castelan, L. P. (2010). *As Conferências Nacionais do Esporte na configuração da política esportiva e de lazer no Governo Lula (2003 - 2010)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Campinas: Unicamp.
- Castellani Filho, L. (2013a). *Educação Física, Esporte e Lazer: Reflexões nada aleatórias*. Campinas: Autores Associados, Coleção Polêmicas de Nosso Tempo nº 105.
- Castellani Filho, L. (2013b). Lazer, Cultura e Educação: Reflexões nada aleatórias pela ótica da Educação Física. Em *Educação Física, Esporte e Lazer: Reflexões nada aleatórias*. Campinas: Autores Associados, Coleção Polêmicas de Nosso Tempo nº 105.
- Castellani Filho, L. (2013c). Os Senhores dos Anéis. Em *Educação Física, Esporte e Lazer: Reflexões nada aleatórias*. Campinas: Autores Associados, Coleção Polêmicas de Nosso Tempo nº 105.
- Correia, J. C. A. (2012). *O setor privado sem fins lucrativos e as políticas de Esporte e Lazer (2008 – 2011)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Campinas: Unicamp.
- Iasi, M. (2013). Pode ser a gota d’água: enfrentar a direita avançando a luta socialista. Publicado em 26 – 06 – 2013 no *Blog da Boitempo*. Disponível em <http://blogdaboitempo.com.br/2013/06/26/pode-ser-a-gota-dagua-enfrentar-a-direita-avancando-a-luta-socialista/>
- Leblon, S. (2014). Bola Rolando: Democracia X Mercado na América Latina. *Boletim Eletrônico Carta Maior*, Editorial – 26 de fevereiro. Acesso no endereço <http://www.cartamaior.com.br/?/Editorial/Bola-rolando-Democracia-x-Mercados-na-AL/30349>
- Linhaes, M. A. (1996). *A Trajetória Política do Esporte no Brasil: Interesses envolvidos, setores excluídos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Belo Horizonte: UFMG.
- Vainer, C. (2011). Cidade de Exceção: Reflexões a partir do Rio de Janeiro.

In *XIV Encontro Nacional da Anpur*.

Santos, M. (2001). *Por uma outra Globalização: Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: 6ª Edição. Graal.

Prado, M. C. (2014). Renda, de volta a 1964. In *Jornal Valor Econômico*, versão digital, 20/02/2014. Disponível em <http://www.valor.com.br/opiniaio/3436498/renda-de-volta-1964>

Sobre los autores

Lic. Gabriel Andreu

Licenciado en Actividad Física y Deporte. Especialista en Planificación Estratégica del Deporte. Director de Fomento Deportivo de la Secretaría de Deporte de la Nación. Docente Coordinador de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte (UFLO). Representante Argentino en el Comité Técnico del Consejo Sudamericano del Deporte (CONSUDE).

Mg. Carlos Carballo

Argentino. Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP). Magister en Investigación Educativa (PIIE-UAHC, Chile). Doctorando en Ciencias Sociales (FaHCE-UNLP). Profesor Titular Ordinario Teoría de la Educación Física 2 (FaHCE-UNLP). Docente en posgrado (FaHCE-UNLP). Director del Departamento de Educación Física (FaHCE-UNLP).

Dr. Lino Castellani Filho

Brasileño. Profesor de Educación Física (ESEF-USP, Brasil). Magister en Educación, Filosofía e Historia (PUCSP, Brasil). Doctor en Educación Administración y supervisión Educacional (UNICAMP, Brasil). Profesor visitante (U de Brasilia, Brasil).

Mg. Sergio Centurión

Argentino. Profesor Nacional de Educación Física (FCH-UNRC). Especialista y Magister en Educación Física (UFMS, Brasil). Doctorando en Ciencias Humanas (UNCat). Profesor Adjunto e Investigador (FCH-UNRC).

Mg. Román Césaró

Argentino. Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP) Magister en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Auxiliar Docente Ordinario Educación Física 2 y Teoría de la Educación Física 4 (FaHCE-UNLP). Profesor Adjunto Ordinario Prácticas Corporales y Subjetividad (FPyCS-UNLP).

Dr. Ricardo Crisorio

Argentino. Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP). Doctor en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Profesor Titular Ordinario Educación Física 5 (FaHCE-UNLP). Profesor de posgrado (FaHCE-UNLP). Coordinador de la Maestría en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Coordinador del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES-IdIHCS-FaHCE-CONICET).

Mg. Silvia Ferrari

Argentina. Profesora en Educación Física. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magister en Formación de Formadores (UBA). Docente (ISFD N° 84 Buenos Aires). Asesora de la Dirección de Modalidad Educación Física (DGCyE-PBA).

Prof. María Lucía Gayol

Argentina. Profesora en Educación Física (FaHCE-UNLP). Profesora en Ciencias de la Educación (UCALP). Profesora Titular Ordinaria Observación y Prácticas 2 (FaHCE-UNLP).

Mg. Raúl Horacio Gómez

Argentino. Profesor de Educación Física (INEF Buenos Aires). Licenciado en Actividad Física y salud UFLO. Especialista en Educación Física Escolar. Magister en Metodología de la investigación científica y técnica (UNER). Profesor Titular Ordinario de Didáctica Especial 1 (FaHCE-UNLP).

Mg. María Laura González

Argentina. Maestra y Profesora de Educación Física (ISEF Olavarría). Licenciada en Educación Física (FaHCE-UNLP). Especialista en Formación

Pedagógica (UNT). Master en Educación Física (U. de Salamanca, España). Doctoranda en Humanidades (FFyL-UNT). Docente e investigadora (FAC-DEF-UNT).

Prof. Andrea Rodriguez

Argentina. Profesora en Educación Física (FaHCE-UNLP). Jefe de Trabajos Prácticos Ordinaria Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1 y 2 (FaHCE-UNLP).

Lic. María Cecilia Ruegger

Uruguay. Profesora de Educación Física (ISEF-CNEF-MEC, Uruguay). Licenciada en Psicomotricidad (EUTM-FM-UdelaR). Maestranda en Enseñanza Universitaria (UdelaR). Directora del Instituto Superior de Educación Física-UdelaR.

Prof. Martín Scarnatto

Argentino. Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP). Jefe de Trabajos Prácticos Didáctica Especial 1 y Teoría de la Educación Física 1 (FaHCE-UNLP) y Jefe de Trabajos Prácticos Prácticas Corporales y Subjetividad (FPyCS-UNLP). profesor de FPyCS-UNLP. Secretario del Departamento de Educación Física (FaHCE-UNLP).

Dra. Myriam Southwell

Argentina. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Master en Ciencias Sociales en FLACSO. Doctorado en Universidad de Essex, Inglaterra. Coordinadora del Doctorado en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Master en Ciencias Sociales. Ph.D. (Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex, Inglaterra).

Ana Torrón

Uruguay. Profesora de Educación Física (ISEF- UdelaR). Especialización: entrenadores de natación, Universidad de Leipzig, República Federal de Alemania (2003 - 2004). Maestranda en Enseñanza Universitaria (UdelaR). Encargada del Área de Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Educación Física (Universidad de la República), Montevideo.

Dr. Tarcisio Mauro Vago

Brasileño. Licenciado en Educación Física (FE-UFGM, Brasil). Magíster en Educación (UFGM, Brasil). Doctor en Historia de la Educación (USP, Brasil). Becario postdoctoral en el Centro de Investigación y Documentación de Historia Contemporánea de Brasil (CPDOC, Brasil). Profesor de Conocimiento e Inclusión Social (UFGM, Brasil). Investigador (GEPHE-FE-UFGM, Brasil).

Dr. Miguel Vicente Pedraz

Español. Licenciado en Educación Física (INEF Madrid, España). Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Profesor Titular de Teoría e Historia de la cultura física y Pedagogía de la actividad física y del deporte (U. de León, España).

Esta publicación reúne trabajos realizados por los invitados a las Mesas Redondas del 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias que se llevó a cabo en la ciudad de La Plata entre el 9 y el 13 de septiembre de 2013. Los trabajos se agrupan en torno a los títulos de cada una de las Mesas Redondas. Los temas abordados reconocen tres ejes. El primero de ellos es la Educación Física Escolar, en el cual se reconocen dos núcleos: La profesionalización de la docencia y los debates en torno del curriculum de la Educación Física. El segundo eje es la Educación Física Académica; en este caso, los debates giran en torno a la Educación Física como disciplina y a las Políticas de desarrollo académico en Educación Física. Finalmente, el tercer eje es la Educación Física Profesional, en el cual se introducen dos cuestiones: los debates en torno al del profesor en el deporte de alta competencia y los que hacen al vínculo entre el deporte, el Estado y la política.

ISBN 978-950-34-1170-4

