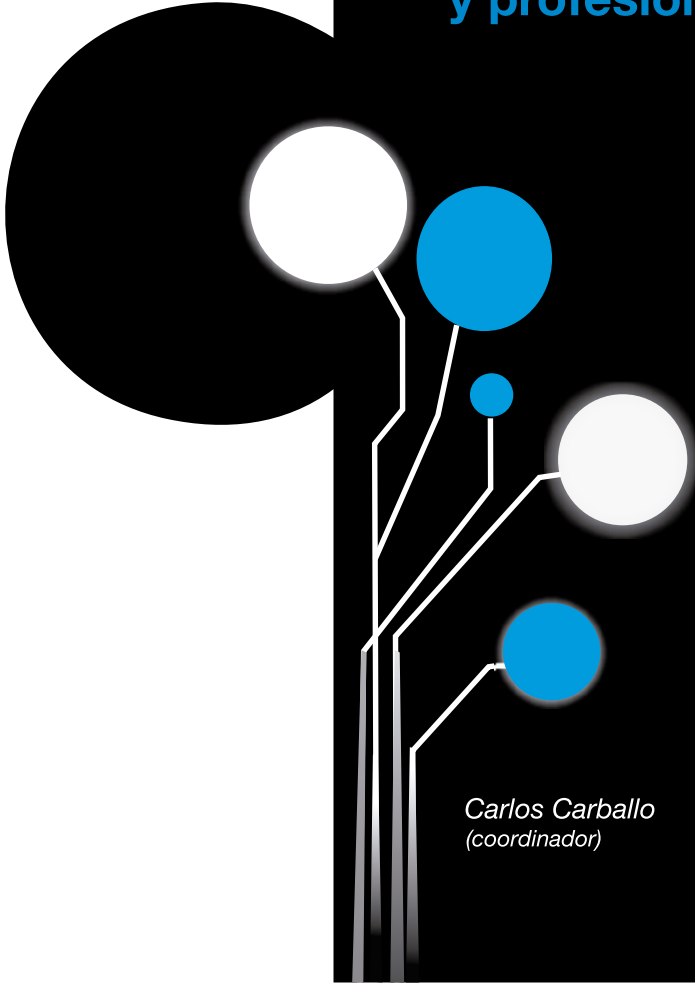


Colectiva & Monográfica

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 Cambor (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 Cambior, 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

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, Moisés 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” (Corminas, 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 *academia*: “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 aseveraciones 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.

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

