

Trabajos, Comunicaciones y Conferencias

Actas del Primer Encuentro Deporte y Sociedad

Debates en tránsito en las Ciencias Sociales en la Argentina actual

Oswaldo Ron, Jorge Fridman, Alejo Levoratti, Fabián De Marziani, José Fotia, Marco Maiori y Pablo Kopelovich (coordinadores)



Actas del Primer Encuentro Deporte y Sociedad

Debates en tránsito en las Ciencias Sociales
en la Argentina actual

(octubre-noviembre de 2015, Ensenada)

Oswaldo Ron

Jorge Fridman

Alejo Levoratti

Fabián De Marziani

José Fotia

Marco Maiori

Pablo Kopelovich

(coordinadores)



2017

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Diseño de tapa: D.G.P. Daniela Nuesch

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2017 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1476-7

Colección Trabajos, comunicaciones y conferencias, 30

Cita sugerida: Ron, O., Fridman, J., Levoratti, A., De Marziani, F., Fotia, J., Maiori, M. y Kopelovich, P. (Coord.). (2017). Actas del Primer Encuentro Deporte y Sociedad: Debates en tránsito en las Ciencias Sociales en la Argentina actual (2015 : Ensenada). La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias ; 30). Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/81>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

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

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretaria de Asuntos Académicos

Prof. Ana Julia Ramírez

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Prof. Laura Lenci

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Secretario de Coordinación Edilicia

Mg. Carlos Carballo

Índice

<u>Prólogo</u>	<u>8</u>
<u>Introducción</u>	<u>15</u>
<u>Panel abierto. Políticas públicas en torno al deporte.</u>	
<u>Estudios, proyectos y desarrollos</u>	
<u>El deporte en las políticas públicas de la Dirección</u>	
<u>de Educación Física</u>	
<u><i>Silvia Ferrari</i></u>	<u>23</u>
<u>Deporte y políticas públicas académicas y deporte.</u>	
<u>Extensión Universitaria y Deporte: cuanto más lúdico, más público</u>	
<u><i>Román Césaró</i></u>	<u>34</u>
<u>El deporte y la recreación en la agenda política.</u>	
<u>El rol de la universidad y el Estado</u>	
<u><i>Daniel Zambaglione</i></u>	<u>45</u>
<u>Mesa de trabajo. Deporte y Espectáculo</u>	
<u>Deporte espectáculo y mundialización de las culturas</u>	
<u><i>Gabriel Cachorro</i></u>	<u>52</u>
<u>Entramados del deporte y el espectáculo</u>	
<u><i>Oswaldo Ron</i></u>	<u>61</u>

Mesa de trabajo. Deporte y Educación

Deporte y Educación: próximas indagaciones y preguntas necesarias

José Antonio Fotia 72

¿Es educativo el deporte?

Gladys Renzi 81

¿Del juego motor al deporte? Concepciones tradicionales en la Educación Física del siglo XXI

Jorge Ricardo Saraví 94

Educar, medir y entrenar a los cuerpos. Notas sobre la invención del médico deportólogo, Argentina 1920-1940

Pablo Ariel Scharagrodsky 103

Mesa de trabajo. Deporte y Teorías Sociales

Pensar el Deporte desde la Comunicación en Argentina. Emergencia, nuevos objetos y contextos de producción: breve repaso y consolidación de una posición no disciplinar

Juan Bautista Branz 116

De la teoría al dato y del dato a la teoría. Observaciones sobre cómo usamos la teoría y cómo esta construye los datos

José Garriga Zucal 124

Educación física y deporte: preguntas desde los estudios sociales

Alejo Levoratti 132

Mesa de trabajo. Deporte y Políticas

<u>Niños, niñas y jóvenes deportistas en el Gran La Plata: ¿Para qué sirve un censo integral de deportistas federados infantiles y juveniles? <i>Carlos Carballo</i></u>	<u>141</u>
<u>Deporte y política: apuntes para una discusión <i>Rodrigo Daskal</i></u>	<u>189</u>
<u>¿Cuál es la relación entre Estado y Deporte? ¿Qué se entiende por políticas públicas? <i>Fabián De Marziani</i></u>	<u>206</u>
<u>Políticas públicas del deporte en Avellaneda: programas <i>Aliento Y Alentar</i> <i>Verónica Moreira</i></u>	<u>212</u>
<u>Sobre los autores</u>	<u>220</u>

Prólogo

Agradezco a los coordinadores de la obra la invitación con la que me honraron, y como suele ocurrir, invitación convertida en desafío cognitivo y emocional.

Es un prólogo para un libro de la Universidad Nacional de La Plata, institución cuya tradición en la ciencia y la cultura me exige de cualquier comentario.

Asimismo, los coordinadores y varios de los autores que participan, comparten conmigo tareas académicas en la AEIEF: perderé imparcialidad, pero atestiguo en cambio su compromiso ético y profesional cotidiano, compromiso que va mucho más allá de este libro que sintetiza los esfuerzos del encuentro DEPORTE Y SOCIEDAD. En este sentido, el texto es un nuevo jalón en el camino del grupo AEIEF-IDHICS (Conicet-UNLP), comprometido con la construcción de una Educación Física pedagógica, renovada, y con pertinencia social y cultural.

¿Qué es saber de deporte?

La complejidad de las relaciones sociales en la actualidad, sitúan la respuesta mucho más allá de las técnicas, las tácticas y las reglas: su dimensión estética, su carácter de producto mercantil, de elemento homogeneizador de identidades, su papel en la globalización, su carácter subjetivante o des-subjetivante, fenómeno de los *mass media*, proveedor inagotable de imágenes (editadas o en vivo, materiales y simbólicas, reales e imaginarias) de cuerpos productivos, así como sus correlaciones con las relaciones de producción y de participación política, entre muchas otras dimensiones, exigen y producen un tipo de análisis pluridisciplinar para abordar en parte, la complejidad del fenómeno. Sin embargo, ya no es posible ser un polimatías, y la colaboración entre investigadores de diversos campos y de diferentes universidades nacionales, no solo es un camino fecundo para iluminar la marcha, sino, un lujo que la universidad pública provee.

Para comenzar, baste cuestionar si existe un saber por fuera de las interacciones sociales que lo hacen circular, por fuera de las instituciones que posibilitan su visibilidad y reconstrucción. Como dice Dorato¹ “[...] la actividad instituyente pone de manifiesto lo oculto tras lo instituido, [...] dispositivos susceptibles de revelar las determinaciones reales de una situación [...]”

Los autores que colaboran en este texto nos ofrecen muchas razones para apartarnos de las visiones que atribuyen a los objetos de saber (el deporte) un carácter naturalista, concediéndole una naturaleza a priori de las interacciones sociales en las que el saber (y las prácticas) circulan. En un extremo del análisis, como se ha dicho,² saber y prácticas sociales son sinónimos, y su constitución es dialéctica, aunque se separen sus términos con pretensiones didácticas o explicativas.

Es decir, el saber, siempre es situado y por lo tanto el análisis de las instituciones donde el saber se materializa es inherente a la constitución misma del saber.

En ese contexto cabe decir que el concepto de deporte, en tanto referencia de un saber acumulado nos moviliza representaciones ancladas bien en la institución escolar, bien en el club, en el espectáculo de masas, entre otras, representaciones que nos hablan de prácticas sociales con contornos muy distintos pero que sin embargo producen significaciones que se solapan y deslizan en las interacciones reales cotidianas, dando lugar a malos entendidos entre los actores

Las distintas caracterizaciones de la etapa actual de las sociedades industriales (que quedan pocas entre las que nunca llegaron y las que ya pasaron) y post industriales (demodernización, modernidad líquida, pos – deber, post verdad) coinciden en atribuirle a las prácticas sociales de esta fase del desarrollo del capitalismo notas sustantivas tales como capacidad de corrimiento y solapamiento mutuo, aparición de prácticas manipuladas por el consumo tendientes a la homogeneización del gusto bajo la apariencia de una libertad individual en los detalles, privilegio de una cultura de la imagen y el panta-

¹ Dorato, M. G. (2015). Educación. En Carballo, C. et al. *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica*. Buenos Aires: Prometeo.

² Escot, A. C. (2009). *La Didáctica. Educación Física, Deporte de Alto Nivel*. Buenos Aires: Stadium.

llismo, sostén de cuerpos modelados por los intereses del mercado, nuevas formas de control social corporal en tiempo real , imperio de lo efímero, seducción sensorial , y sobre todo , la manipulación lingüística de la cadena de significantes ocultando las penosas consecuencias de la exclusión y la inequidad social tras nubes (tags) de interpretaciones a menudo alquiladas.

Estas nubes o tags de palabras, funcionan en forma análoga a los disolventes en la química de la sedimentación: un conjunto de partículas sólidas, (su equivalente en la vida social serian en el ejemplo las instituciones, los derechos civiles y humanos, los partidos políticos, las buenas practicas equitativas, etc.) puede ser disuelto al ponerse en contacto con un agente disolvente (en la vida social afirmar falsedades o repetir verdades irrelevantes) dependiendo el éxito de la disolución de la densidad previa alcanzada por cada una de las partículas, de la presencia de agentes coagulantes, y de estado de agitación de la mezcla. En la circulación del capital simbólico, la lucha entre agentes coagulantes y disolventes se desarrolla en el marco de la tensión entre el esquema saber-poder: muchas falsedades se imponen, muchas verdades se ocultan, muchas otras circulan con el efecto (a veces intencionado) de acallar las más graves.

Estas tensiones entre saberes y poderes que los visibilizan también están presentes en la vida académica, y a veces, la ciencia pasa de agencia de producción de conocimiento a auxiliar de los medios de comunicación, facilitando instrumentos para la construcción de una nueva realidad (pos verdad): la verdad ya no es la relación entre representación y mundo sino la relación entre acto de enunciación (o su equivalente la imagen editada) y la experiencia del receptor (creencias en la verdad o falsedad de la enunciación, sensaciones placenteras, voluntad de creer, etc.).³

Tengo la impresión de que los artículos de este libro aspiran a operar como coagulante, evitando la disolución de las imágenes de una sociedad buena (la sociedad que distribuye derechos, entre ellos el deporte) en una nube de interpretaciones distractoras, contribuyendo a crear nuevos lazos de solidez. Van en la dirección de analizar las condiciones de posibilidad me-

³ Lazzarretti, A. & Nallino, M. (1998). El conocimiento científico: de amo de la verdad a auxiliar de los medios de comunicación. En Díaz, E. *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: Biblos.

dianate las cuales una política que utilice el deporte como mediador social, pueda ser efectiva.

En nuestros días, la utopía de avanzar hacia un estado que restituya o conquiste derechos distributivos más que principios, nos compromete a repensar que es una sociedad buena, que es un estado capaz de garantizar tales derechos, y en ese contexto el concepto de políticas públicas, se torna operativo, reconfigurando el escenario socio institucional donde las prácticas de investigación, de enseñanza y de extensión y aplicación tienen sentido.

Así, se torna imprescindible contar con herramientas que permitan decodificar los escenarios en los que tales prácticas tienen sentido, puesto que como explica Rouse, el sentido de las practicas emerge durante las mismas.⁴

Del papel de opio de los pueblos, que la teoría critica le asignaba al deporte en los 70, en relación con la presencia de un estado omnipotente que limitaba y cercenaba la vida de los sujetos, estamos en un escenario donde el estado aparece para muchos teóricos críticos (por ejemplo Laclau, Touraine) como la institución capaz de amortiguar o impedir la injusticia social en tanto institución redistribuidora de derechos. En esa perspectiva, las relaciones entre deporte y políticas públicas, se reconfigura en un nuevo balance entre sus tensiones más salientes:

- Formador de ciudadanos o educación para el consumo
- Liberador de pulsiones o mecanismo de la represión excedente
- Mecanismo de control disciplinar de los cuerpos por parte de la clase dominante u oportunidad de asociacionismo y libertad de expresión de los dominados
- Instrumento de la globalización cultural y económica o último refugio de las identidades nacionales

Para la semiótica narrativa, en la línea de Samaja, Greinmas, que en el fondo remite a Peirce, no puede comprenderse a los objetos culturales por fuera de la comprensión de las relaciones semióticas que tales objetos (obje-

⁴ Rouse, J. (1987), *Knowledge and Power: Toward a Political Philosophy of Science*, Ithaca: Cornell University Press. En López Gil, M. (2000), *La Tecnociencia y mi PC*. Buenos Aires: Biblos.

tos de saber (en este caso el deporte) mantienen con el sistema (en el sentido estructural y genético) de la cultura en la cual cobran sentido.⁵

Para estos autores, todo objeto cultural pertenece a un sistema estratificado en el que se reconocen relaciones de primeridad, segundidad, y terceridad.

La primeridad de un deporte consiste en sus aspectos inmediatamente observables y evidentes, generalmente explicados, bien por la biomecánica o la fisiología del ejercicio, si de considerar los movimientos implicados se trata, bien por la sociología descriptiva si el interés es el análisis de los grupos de personas interesadas como jugadores o espectadores, bien por la psicología comportamental, si el interés es describir aquella conducta agresiva o esta otra.

La segundidad, pone el acento en las relaciones que los elementos de la primeridad mantienen con el conjunto del sistema específico del cual forman parte. En el caso de las acciones técnicas del deporte, la segundidad se refiere al papel que una técnica deportiva tiene en el desarrollo del juego, por ejemplo y como son los objetivos tácticos los que modelan el uso de tales técnicas. La segundidad exige una actitud sistémica centrada en las relaciones entre las partes más que en las partes mismas.

La terceridad, es el orden semiótico de mayor nivel de complejidad e implica captar al objeto de saber, ya no como parte de un sistema inmediato, o de relaciones implícitas, sino como parte de una complejidad, que contiene elementos de otro orden distinto a los del sistema mismo, (es decir que la existencia de cualquier objeto cultural se debe al movimiento constructivo de su trayectoria (de recaída en la inmediatez o de ascenso de lo abstracto a lo concreto, dice Hegel) movimiento que resulta explicativo del comportamiento del sistema. De este modo no pueden comprenderse los sentidos circulantes en una práctica social si no es por referencia al orden semiótico de la terceridad. Las relaciones profundas en el juego de pelota maya se comprenden en el contexto de la cosmovisión de ese pueblo: la pelota es el sol, hay que mantenerla en el aire, el universo debe ser estable. El deporte en la sociedad capitalista tardía presenta las ambigüedades que tipifican a las relaciones sociales circulantes y ha perdido todo carácter de comunión identitaria con alguna comunidad de origen.

En otras palabras, la circulación de los saberes ligados al deporte exige

⁵ Samaja, J. (2000), *Semiótica y dialéctica*, Buenos Aires: Episteme.

de docentes, enseñantes, periodistas, médicos, sociólogos no solo la comprensión del marco epistemológico que caracteriza a esta práctica, sino y sobre todo del marco epistémico, es decir la comprensión de en qué mundo es posible tal objeto. Pero el mundo es un proceso.

En este contexto, los artículos que los coordinadores de la obra supieron convocar para el evento que dio lugar a la publicación, significan un valioso aporte a la hora de la comprensión de la reconfiguración del fenómeno social “Deporte”, poniendo el acento en el intersticio existente entre las nuevas dimensiones del fenómeno y los modos en como los estados (nacional, provincial, municipal), procuran expresar en formatos jurídicos, la circulación de estas prácticas sociales

Es en ese sentido que las políticas públicas, en tanto formalización de reglas instituidas por el estado forman parte del marco de estabilización de las relaciones de primaridad y segundidad, haciendo posibles las mediaciones entre actores: es decir, la regla instituida, construye terceridad y permite cerrar (provisoriamente) el sistema de significaciones. Como dice Bochenski,⁶ el sistema cosa—propiedad—relaciones, se comprende por apelación a la supra-cosa o contexto normativo.

Las políticas públicas forman parte de las condiciones jurídico institucionales que legitiman la disposición y circulación del saber y de este modo, forman parte de las condiciones externas al proceso de investigación científica, como puede verse en Samaja.⁷

El ámbito de validez de las políticas públicas (y de toda acción política) es la medida que estas pueden llegar a representar algo para alguien, aunque esta relación no es un mero *ser*, sino más bien, el *deber ser* del sistema.

Los autores comprenden que el cuerpo de políticas públicas en un momento histórico dado crea un sentido para la comprensión del fenómeno Deporte, en tanto sitúa su recorrido de significados en un plano de comprensión orientado (políticamente). En ese sentido este texto aporta miradas útiles para la crítica referidas a la construcción curricular, a los programas de extensión universitaria, a las políticas deportivas del estado nacional, miradas tendien-

⁶ Bochenski, J. M. *¿Qué es la autoridad?* Barcelona: Herder. En Samaja, J. (2000), *Semiótica y dialéctica*, Buenos Aires: Episteme.

⁷ Samaja, J. (2000), *Semiótica y dialéctica*. Buenos Aires: Episteme.

tes a comprender como las representaciones referidas al deporte en tanto saber, se encarnan en acciones políticas (de poder) capaces (potencialmente) de visibilizar al saber.

Estos aportes plantean de un modo u otro la tensión entre las relaciones entre la producción de conocimiento en la investigación sobre el deporte por parte de la universidad y la gestión (potencialmente eficaz) de los programas de aplicación en la misma universidad o en las demás agencias públicas.

Así, los lectores, podrán beneficiarse de la reflexión que el texto provoca en torno al papel del deporte en la sociedad actual, decodificando las relaciones de los sentidos atribuidos al deporte, con sentidos más generales, propios de los cambios sociales, económicos políticos y culturales, y alguno de los modos como el estado y las instituciones han intentado plasmar en acciones políticas, estos sentidos. El explanandum, diría Hempel,⁸ del concepto deporte está mucho más allá de sus relaciones de primeridad y segundidad.

Hare mía, para terminar, la frase de Amavet: “[...] los presentes apuntes intentan señalar lo recóndito y esencial de cada tema, pero tratando de estimular el pensamiento lógico y crítico [...]”, “[...] frente a la vastedad del campo problemático [...]”, “[...] lo pretendidamente conocido en Educación Física, con ser mucho, da margen para tanto más [...]”⁹

Raúl Gómez, diciembre de 2016

⁸ Giraldo Paredes, H. (2009). El modelo nomológico de la explicación de Carl G. Hempel, *Entramado*, vol. 5, núm. 1, enero-junio, pp. 36-47. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2654/265420457005.pdf>

⁹ Ron, O. y Levoratti, A. (2009). Apuntes para una introducción al estudio de la Educación física. Exordio. En *Diálogos en Educación Física*. La Plata: FaHCE-UNLP.

Introducción

Los hechos no son transparentes y, consecuentemente, no pueden ser leídos transparentemente. Esta afirmación es válida para cualquier aspecto de la vida social, y es con esa idea rectora que integrantes del equipo de investigación del proyecto han organizado este Encuentro. Asimismo, a partir de herramientas e instrumentos utilizados en estudios anteriores, como también síntesis y conclusiones elaboradas como parte del desarrollo logrados en proyectos anteriores vinculados a la problemática deportiva¹ -tanto en instituciones deportivas como escolares- han generado en miembros del equipo de investigación, de por sí diverso, la necesidad de ampliar y promover los debates en torno al deporte y con respecto a las relaciones y tensiones que éste sostiene respecto al conocimiento y las disciplinas académicas.

En particular, y en el afán de fomentar instancias de diálogo posibles, se convocó a especialistas en el tema, colegas de la propia y de otras disciplinas, en general especialistas del campo de las ciencias sociales, que investigan o han investigado -analizado, interpretado- el fenómeno deportivo a partir de diferentes recorridos profesionales que, apoyados en numerosos estudios realizados, aportan diversidad de miradas y perspectivas.

En esta línea a partir de los debates e intercambios se buscó además: procurar un espacio académico de participación de especialistas para establecer vínculos e intercambios entre docentes investigadores; promover debates en torno al deporte moderno en nuestra sociedad en una perspectiva que integre

¹ Nos referimos a Proyectos desarrollados desde 2003 a la fecha entre los cuales podemos enunciar: “La educación física y los deportes: las instituciones deportivas en la perspectiva de los actores”, “La educación física y las instituciones deportivas: la enseñanza de los deportes en la infancia y la juventud” y “Educación Física y escuela: el *deporte* como contenido y su enseñanza”. El primero de ellos dirigido por el Prof. Osvaldo Ron y los siguientes por los Profesores Osvaldo Ron y Jorge Fridman

la docencia, la extensión y la investigación en las UUNN; propiciar la producción de al menos un texto que contenga las producciones de los expositores participantes y los debates; y, ensayar redes institucionales entre las unidades académicas y de investigación participantes en perspectiva interdisciplinaria.

La estructura del encuentro fue presentada del siguiente modo:

28 de octubre, Panel **Políticas públicas en torno al deporte. Estudios, problemas y desarrollos**. Invitados: Prof. Mg. Silvia Ferrari (UNTF-UNdAV), Prof. Mg. Daniel Zambaglione (Proy. Inv CIC-UNLP) y Prof. Mg. Román César (UNLP). Coordinador: Prof. Jorge Fridman (UNLP)

4 de noviembre, Coloquio **A propósito del deporte moderno. Matices y trazos de su configuración**. Coordinadores: Profs. Marco Maiori y Pablo Kopelovich (UNLP)

Mesas de trabajo

Deporte y Espectáculo. Prof. Mg. Gabriel Cachorro (UNLP), Lic. Luis Rivera (UNLP) y Prof. Osvaldo Ron (UNLP)

Deporte y Educación. Prof. José Fotia (UNLP), Prof. Mg. Gladys Renzi (UNdAV), Prof. Mg. Jorge Saraví (UNLP) y Dr. Pablo Scharagrodsky (UNLP-UNQui)

Deporte y Teorías Sociales. Dr. Juan Branz (UNLP-FPyCS), Lic. Mg. Rodolfo Iuliano (UNLP), Prof. Mg. Alejo Levoratti (UNLP-UNQui) y Dr. José Garriga Zucal (UNSM-CONICET)

Deporte y Políticas. Prof. Mg. Carlos Carballo (UNLP), Mg. Rodrigo Daskal (UNSM-UNLP-UNdAV), Prof. Mg. Fabián De Marziani (UNLP) y Dra. Verónica Moreira (UBA)

La propuesta permitió articular exposiciones reflexivas, constructivas y generadoras de debates en la pretensión de lograr un plano inicial de debate común a partir del cual formular o presentar nuevos interrogantes, que forman parte de esta publicación y que se enuncian a continuación.

Panel

De esta forma, en una primera instancia, el 28 de octubre de 2015, con el desarrollo de un Panel abierto denominado **Políticas públicas en torno al deporte. Estudios, proyectos y desarrollos** la Profesora Ferrari (UNTF-UNdAV) refirió a los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos

Aires como herramienta indispensable de las políticas públicas. Además, Daniel Zambaglione (UNLP), disertó acerca del deporte y la recreación, en relación a las políticas públicas de los gobiernos, profundizando la primera y segunda presidencia de Juan Domingo Perón. Entiende que se trató de un gobierno popular y democrático que ha reservado en estos dos elementos un lugar muy significativo al deporte en la agenda política, convirtiéndolos en un dispositivo de inclusión social y pensándolos como políticas públicas de salud, turismo y educación, entre otras. Por su parte, Román César (UNLP) realiza un análisis de ideas subyacentes al concepto de deporte en distintos proyectos de Extensión Universitaria en los que participó. Aclara que esos proyectos no fueron formulados en vinculación con el deporte, pero sí fue constitutivo de sus prácticas. Esa situación le provoca una pregunta: ¿cómo proponer acciones e intervenciones sobre y desde el deporte en espacios de vulnerabilidad de derechos si la lógica que configura su práctica (al menos en su versión hegemónica) es por antonomasia excluyente?

Coloquio

Como una segunda parte del Encuentro, se desarrolló el debate en mesas de trabajo bajo el formato de Coloquio en torno **A propósito del deporte moderno. Matices y trazos de su figuración**. Esta actividad se llevó a cabo el 4 de noviembre del 2015, y consistió en una estructura general de cuatro mesas, que involucraron temas relacionados al deporte en una perspectiva social, protagonizada cada una de ellas por disertantes que expusieron su trabajo a lo largo de 10-15 minutos. Con la particularidad que los oyentes eran justamente los disertantes de la misma mesa y de las restantes, pudiendo abrir un espacio final de preguntas, discusiones, reflexiones, en torno a las exposiciones, con el fin de ir retroalimentando el encuentro en su totalidad, a lo largo de su desarrollo.

En la primera mesa se propuso como eje de trabajo **Deporte y Espectáculo**. El Prof. Mg. Gabriel Cachorro (UNLP) incursiona analíticamente en el deporte, pero pensado a escala internacional, lo que posibilita ver los procesos de “territorialización, reterritorialización y desterritorialización” que implica a países de distintos puntos del planeta en todos los aspectos de la vida social. La presentación del Profesor Osvaldo Ron (UNLP) versó en torno a la forma tradicional de percepción en cuanto a la relación deporte-espectáculo, en tan-

to mirada tradicional mecánica y simplista pauta desde algunos textos clásicos que marcaron una relación de tensión dispar y mecánica -pues enquistada esa relación en una sola forma de entenderla-, lejana de las posibles construcciones que la sociedad le ha planteado, y que a la luz del tiempo han mostrado ante todo diversidad de tensiones y producción. Luego de conceptualizar los términos deporte y espectáculo -ofreciendo perspectivas presentes en el campo de la educación física y las ciencias sociales, señalando particularidades y característica, y presentando tanto acuerdo como diferencias en los análisis realizados por referentes clásicos, hacia el cierre de su presentación- enuncia algunos productos que deberían atenderse, o al menos observarse para repensar el tejido construido y significar estos conceptos a la luz de su potencial.

La siguiente Mesa se tituló **Deporte y Educación**. Allí, el Prof. José Fobia (UNLP) considera al campo del deporte como sede de luchas, donde están en tensión constante el monopolio para imponer la definición y la función legítima de la actividad deportiva (Bourdieu, 1990) y donde participan los profesores de Educación Física y también los formadores de docentes, funcionarios educativos, médicos, deportistas, etc. A partir de ello, presenta el proyecto de una investigación radicado en el IDIHCS, denominado “La enseñanza de los deportes en escuelas de Nivel Secundario de la Ciudad de La Plata. Análisis de los modelos didácticos seleccionados por profesoras y profesores en Educación Física” (período de ejecución 2016/2017), y plantea una serie de interrogantes vinculados a la relación entre deporte y educación, entre los que se destaca ¿Cuál ha sido el camino y qué es lo que mantiene la deportivización de las clases de EF en la escuela secundaria? Asimismo, la Mg. Gladys Renzi (UNdAV) se pregunta si es educativo el deporte. Divide su exposición en dos grandes partes, analizando en la primera el valor educativo que es posible reconocerle al deporte siempre que se atiendan sus características esenciales: ludus, eros, kinesis y agón. Por otro lado, plantea que se respeten las necesidades e intereses de los niños y adolescentes que lo aprenden; lo que permitiría justificar su inclusión en los Diseños curriculares como uno de los contenidos de la Educación Física, y/o su práctica más allá del ámbito escolar. En la segunda parte, fundamenta por qué considera que los adultos (padres, profesores, entrenadores), representan la mayor amenaza para el valor educativo del deporte, y, el mayor riesgo durante la práctica deportiva en la infancia y la adolescencia, dado que sus intervenciones, suelen generar las

condiciones y los climas motivacionales que pueden favorecer u obstaculizar la práctica del deporte y la adherencia a la actividad física para toda la vida. Además, el Mg. Jorge Saraví (UNLP) se propone abordar sintéticamente algunos puntos álgidos de la relación entre dos tipos de prácticas corporales, que suelen aparecer como hermanadas y estrechamente vinculadas en una secuencia de continuidad pedagógico-didáctica: los juegos motores y los deportes. En dicho contexto, opta por una revisión conceptual y plantea que hasta hoy, no se han aportado evidencias científicas, que demuestren que el deporte es una práctica corporal superior a otras. La mesa se completó con el trabajo del Dr. Pablo Scharagrodsky (UNQ-UNLP), quien recupera en forma breve y panorámica la emergencia de los médicos deportólogos, como grupo ocupacional, con el fin de indagar el momento de su constitución y las estrategias utilizadas para consolidar el monopolio de ciertas tareas y funciones, a través de determinados regímenes de verdad como los únicos posibles y pensables en el universo deportivo, recreativo y gímnico en la Argentina entre 1920 y 1940.

En la Mesa de **Deporte y Teorías Sociales**, el Dr. José Garriga Zucal (UNSM-CONICET) busca reflexionar sobre la teoría y sus efectos, en los análisis que llevan a cabo los investigadores. Entonces, realiza una revisión de sus investigaciones para analizar cómo se usan los conceptos y marcos teóricos, para finalizar preguntándose cómo los esquemas analíticos moldean-construyen los datos. A continuación, el Dr. Juan Branz (UNLP-FPyCS) se propone pensar al deporte desde la Comunicación en Argentina, partiendo de la premisa de considerar al Campo de Investigación en Comunicación como no disciplinar (o, en apariencia, no disciplinado), sino con contornos borrosos, que permiten los préstamos de técnicas e instrumentos de otros campos de saberes. Por último, el Mg. Alejo Levoratti (UNLP-UNQ) pretende presentar una serie de reflexiones iniciales que sirvan de motivación, para generar el debate sobre la vinculación entre los abordajes de los estudios sociales sobre el deporte y el deporte en la educación física. Analíticamente considera al deporte en la educación física y a la educación física en el deporte, no como fenómenos separados (educación física y deporte) sino como resultante de procesos de construcciones singulares.

La última Mesa se denominó **Deporte y Políticas**. En la misma, el Mg. Carlos Carballo (UNLP) comparte un adelanto del informe final de Proyecto

que dirigió, titulado “Padrón de instituciones deportivas y relevamiento del deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata”, y que está siendo replicado en Río Cuarto, Comahue y Tucumán. Refiere específicamente a la parte del proyecto relativa al relevamiento de deportistas, que se ha realizado en forma integral, y cuenta con datos que han sido completamente sistematizados, discriminando variables como edad, sexo, y disciplina deportiva, entre otros, e interpretando dichos datos. Por el lado del Mg. Fabián De Marziani (UNLP), busca indagar cómo las políticas públicas repercuten en la relación entre Estado y Deporte, y cómo, a su vez, influyen en la vida de los ciudadanos. En este marco, se pregunta por qué el Estado tiene que intervenir o proponer diferentes políticas públicas en relación al Deporte y la práctica deportiva. Por su parte, el Mg. Rodrigo Daskal (UNSM-UNLP-UNDAB) pretende hilvanar teoría y práctica en un doble movimiento: mediante una línea que enlace aquellos temas (algunos) que atraviesan la relación entre deporte y política hasta finalizar ejemplificando con un caso concreto respecto de una de las formas de entenderla y analizarla: el campo legislativo como espacio de disputa en durante el año 2015, con la sanción de las leyes 27.201 y 27.202, de creación del ENADED (Ente Nacional de Desarrollo Deportivo) y de actualización de la ley del deporte en la Argentina, respectivamente. Por último, la Dra. Verónica Moreira (UBA-CONICET) aborda las políticas públicas con impacto en Avellaneda, especificando los casos de los Programas “Aliento” y “Alentar”. Se trata de dos programas municipales destinados al crecimiento y desarrollo del deporte, donde analiza parte del trabajo de campo realizado, a través de entrevistas a funcionarios que estuvieron en el poder comunal entre los años 2011 y 2015.

Como se podrá apreciar, la disposición de los trabajos en esta publicación, respeta la organización de los encuentros, intentando reflejar las sucesiones en el tratamiento logrado, aun sabiendo que la reproducción siempre será incompleta pues es difícil reflejar fielmente lo sucedido, invitamos a la lectura de cada texto, compartiendo el entusiasmo demostrado por los distintos participantes, y destacando la calidad de las presentaciones e investigaciones. No obstante, sin contar con la totalidad de los materiales, la totalidad de los participantes sumaron sus posiciones e inquietudes provocando, generando ajustes y cambios con respecto a los materiales que inicialmente se expusieron.

A todos los participantes y expositores nuestro profundo agradecimiento por su compromiso con el Encuentro, y con la educación, para la cual estos materiales han sido pensados como un aporte posible.

Prof. Jorge Fridman, Marco Maiori y Pablo Kopelovich
Ensenada, diciembre 2016

Mesa de trabajo.
Deporte y Educación

José Fotia
Gladys Renzi
Jorge Saraví
Pablo Scharagrodsky

Deporte y Educación: próximas indagaciones y preguntas necesarias

José Antonio Fotia

Como señala Bourdieu (1990), el campo del deporte es sede de luchas, donde está en juego entre otras cosas el monopolio para imponer la definición y la función legítima de la actividad deportiva. En esas luchas estamos insertos los Profesores de Educación Física (en adelante EF), y también los formadores de docentes, los funcionarios educativos, los médicos, los propios deportistas, etc.... Esta mesa de coloquio, pensada para debatir cuestiones referidas al deporte y la educación, refleja algunas de estas preocupaciones. En este marco los objetivos de este texto son en primer término presentar en forma resumida un proyecto de investigación que he radicado en el IdIHCS¹. El mismo está direccionado hacia la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo, y se denomina “La enseñanza de los deportes en escuelas de Nivel Secundario de la Ciudad de La Plata. Análisis de los modelos didácticos seleccionados por profesoras y profesores en Educación Física” (período de ejecución 2016/2017).² En segundo lugar plantear algunos interrogantes en relación con el deporte y la educación con la intención de colaborar a la apertura de nuevas líneas de indagación.

La investigación

Borsotti (2009) afirma que, en la determinación de lo que se va a investigar es posible diferenciar tres aspectos:

¹ Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET).

² En evaluación por el Programa de Incentivos a docentes investigadores. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación (Argentina).

- la identificación de una situación problemática
- la construcción del objeto
- la formulación de las preguntas

Como señalé en un trabajo anterior (Fotia, 2014) una situación me resulta desde hace mucho tiempo insatisfactoria: los años pasan, nuevas generaciones de profesores se suceden, pero el enfoque de la enseñanza de los deportes en las clases de Educación Física parece no cambiar. Una vez más, pido perdón a las excepciones, pero es como si existieran dos mundos distintos: uno conformado por la academia y la política educativa (las Universidades y las Direcciones de Educación de las distintas jurisdicciones) y el otro por el campo de las prácticas pedagógicas. Un ejemplo es nuestro profesorado, donde muchas veces se produce una grieta entre lo “nuevo” (lo que decimos los profesores) y lo que hacen los auxiliares docentes que enseñan deportes en el campo de deportes. Pero... ¿puede pensarse que las clases no cambian?, O como opina Rockwell (2009) “resulta inconcebible la idea de una escuela que no cambia o que cambia solo con la intervención externa” (p. 13) y por otra parte “La investigación etnográfica, junto con la historiográfica, puede intentar distinguir el sentido de los cambios que se han dado en las escuelas y las prácticas docentes” (p. 13). De acuerdo con la autora, los análisis historiográficos aparecen imprescindibles para comprender las continuidades o discontinuidades de procesos, dispositivos y métodos de enseñanza. ¿Qué teoría subsiste en cada profesor detrás de sus acciones? ¿Será como me dijo una docente al entrevistarla que “la forma en que se enseñan los deportes depende de cada profesor”?

Es necesario para producir nuevo conocimiento abordar estas situaciones en un contexto específico, y por ello llevaré adelante el proyecto de investigación que comentaré brevemente a continuación.

El marco teórico del proyecto

Desde que la Educación Física se constituye como área de conocimiento escolar (en el primer tercio del siglo XX) la revisión de los métodos de enseñanza de los juegos deportivos y los deportes señala la existencia de enfoques distintos y hasta contrapuestos. Las tendencias didácticas pioneras parecen centrarse en la búsqueda del rendimiento motor y parten de argumentaciones centradas en el discurso proveniente de las ciencias naturales, particularmen-

te de la física, y un poco más adelante en el tiempo, en preservar la higiene y la salud de las masas proletarias en la creciente industrialización capitalista. A la par de los procesos de pedagogización que vienen atravesando a la Educación Física desde la década del 60, se esbozan las primeras manifestaciones didácticas que reconocen en las prácticas deportivas, elementos motrices, emocionales, relacionales, cognitivos y éticos. De este modo, las consideraciones exclusivamente biologicistas comienzan a dar lugar a concepciones que toman en cuenta el carácter de fenómeno sociocultural de las prácticas lúdicas y deportivas. En el caso de la Educación Física surgen en idioma español, dos herramientas de análisis. Por un lado la obra de Benilde Vázquez (1989), que plantea la existencia de tres corrientes didácticas en Educación Física, configuradas a lo largo del siglo XX: la educación físico-deportiva, la educación psicomotriz y la expresión corporal. Por otro, los trabajos de Raúl Gómez (2007) quién parte de la concepción de *modelo didáctico* elaborada por Gimeno Sacristán (1981), y se interesa particularmente por las relaciones de comunicación que caracterizan a las prácticas de enseñanza. Así este autor distingue un primer modelo al que denomina *empirista*, dada la confianza otorgada a la experiencia motriz como fuente de potencialidad educativa y a la preocupación por los aspectos puramente motrices y funcionales. Dicho modelo, con influencias del movimiento deportivo inglés, la Gimnasia Natural Austríaca y la Gimnasia Moderna Alemana, tiene plena vigencia en Educación Física aproximadamente hasta el 1970. Gómez señal el surgimiento en Europa en los 60/70 de un nuevo modelo que denomina *racionalista*, en el marco epistémico de la organización del aparato psíquico proveniente de diferentes campos. En Argentina se desarrolla sobre todo a mediados de los 70, en el marco de la difusión de la obra de Jean Le Boulch.

Por nuestra parte, opinamos que en la década de 1980 comienza a señalarse la necesidad de un *giro reflexivo* en los aprendizajes escolares. Autores como Richard Tinning (1992) señalan la existencia de dos grandes discursos básicos, orientadores del trabajo de los profesores en las escuelas: el del rendimiento y el de la participación, incluyendo dentro de este último a la enseñanza para la comprensión. En este cambio de rumbo en rechazo a los enfoques tradicionales en la enseñanza de los juegos deportivos y de los deportes, en el marco general del movimiento anglosajón dos autores ingleses, Bunker y Thorpe (1982) publican *A model for the teaching of games in*

secondary schools. En el texto proponen para la enseñanza situaciones de juegos modificadas, en las cuales el acento está puesto en la toma de decisiones y la resolución de problemas estratégicos y tácticos. Podemos distinguir entonces, un tercer modelo que podemos denominar *comprensivo*. En los ámbitos académicos desde fines de los años 1980, principios de los 1990 una cantidad creciente de equipos de investigación centran gran parte de sus preocupaciones en los problemas vinculados a la enseñanza de los deportes y de los juegos deportivos³, desde una perspectiva como prácticas sociales con carácter sociomotriz e inclusivo, adhiriendo a una concepción crítica de la enseñanza. Tomando los trabajos de Habermas, podríamos llamar a este modelo socio-crítico-/emancipatorio (Habermas, 1981:201).

En síntesis, se pueden visualizar cuatro grandes modelos didácticos en relación con la enseñanza de la Educación Física, en este caso en la enseñanza de juegos deportivos y deportes, que aparecen en orden cronológico: de orientación biomecánica empirista, de orientación racionalista (Gómez, 2002:14), de orientación comprensiva y de orientación socio- crítico/emancipatorio.

Mis problemas de investigación se expresan en los siguientes interrogantes:

- ¿Por qué construyen/adoptan los PEF un determinado modelo didáctico al enseñar deportes en el ámbito escolar? ¿Cómo se da esa construcción?
- ¿Cuál es el tipo de conocimiento que permite a un PEF formarse un cierto enfoque de la situación en la enseñanza de los deportes? ¿Tienen relación las propias concepciones del deporte y del deporte escolar?
- ¿Cuáles son los diferentes modos en que los profesores abordan la enseñanza?
- ¿Lo que escriben, lo que dicen y lo que hacen se corresponde a una única perspectiva didáctica?
- ¿El modo en que los profesores enseñan los deportes en el ámbito escolar contribuye a que los alumnos estén dispuestos o no lo estén a participar de las prácticas deportivas?

³ Véase entre otros: Gómez, R. (2010). Creencias, disposiciones y proceso de aprendizaje en Educación Física escolar. Ron, O. (2010). Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza Disponibles en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

La relación deporte y educación entre signos de pregunta

¿Cuál ha sido el camino y qué es lo que mantiene la deportivización de las clases de EF en la escuela secundaria?

Como señalan Kamens y Cha (1999) respecto a la legitimación de la Educación Física y el Arte la escolarización de masas, en las escuelas Europeas, antes de 1850 el currículum estaba dominado por lo que se llamó *instrucción* de las habilidades necesarias para la vida económica. En la década de 1870, la Educación Física formó parte del currículum moderno en Europa como verdadera asignatura escolar, asociándola a sus contribuciones a la consecución de la modernización, es decir al ideal de crear progreso, y a la formación de un nuevo tipo de hombre o mujer llamado ciudadano y en ese marco a la buena forma física. En estos argumentos del ciudadano moderno como habitante de naciones modernas con nuevas culturas, se incluyeron de modo bastante explícito las teorías de la superioridad racial. En este contexto, el desarrollo físico y mental de los niños y jóvenes (elementos importantes de la agenda pública) se vio como dimensiones diferentes de un mismo proceso de maduración social, lo que se evidenció con el culto por la gimnástica, los juegos y -respecto al tema que nos interesa-, los deportes. Situado rápidamente en la cultura de masas, el deporte irrumpió en las escuelas, siendo un objeto de sobreinterpretaciones y discursos, a veces delirantes y, como expresa Bourdieu (1990) “ni siquiera falsos”.

Cultura de masas es una expresión que resulta típica de la sociedad de consumo, y que tiene dos pilares fundamentales: una cultura comercial, y una institución publicitaria. No es extraño entonces que los profesores de educación física nos hayamos convencido de aceptar y defender al deporte, considerándolo como un saber a transmitir en la escuela, infaliblemente convocante y motivador para los y las jóvenes, legítimo contribuyente al logro de las metas propuestas para la educación secundaria (un mejor ciudadano, preparado para el mundo del trabajo y para los estudios superiores).

Sí es extraño lo que ha sucedido y sucede con las políticas educativas, las cuales por una parte podría decir que han aportado al mantenimiento del sistema deportivo, y por otro que parecen no tener en cuenta justamente la dimensión política de la enseñanza. Como señala Da Silva (1998):

Las políticas curriculares tienen también otros efectos. Autorizan a ciertos grupos de especialistas, al mismo tiempo que desautorizan a otros.

Fabrican los objetos «epistemológicos» de los que hablan, a través de un léxico propio, con una jerga que no debe verse como una moda, sino como un mecanismo muy eficiente de institucionalización y constitución de lo «real», que supuestamente le sirve de referente (p. 63).

A modo de ejemplo, revisemos algunos párrafos de la política curricular de la Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires con relación al deporte:

Enseñar deportes en la escuela secundaria, como el básquetbol y los deportes de raqueta y/o paleta, tiene como propósito que los estudiantes se *apropien* de estas prácticas culturales que, en tanto contenidos de la Educación Física, *contribuyen* a la constitución de la corporeidad del joven y su formación como ciudadano, preparado para participar, producir, reproducir y transformar las formas culturales que estas prácticas presentan (DGCyE. DEF (2013). *Prácticas deportivas y juegos: construyendo propuestas de enseñanza. La Escuela Secundaria Orientada en Educación Física. Aportes para la construcción de la práctica*. Documento de trabajo N. ° 8 (p. 7).

En relación al deporte, se espera que fortalezca el sentido de pertenencia en los alumnos, por sus características de *hacer motor convocante y motivador*. (DGCyE (2008). *Introducción al diseño curricular. Educación Física* (p. 132).

Las prácticas deportivas y atléticas recuperan en este año saberes enseñados en el ciclo anterior y propician el abordaje de dos deportes de conjunto: *el fútbol y el vóleybol*. A estos dos deportes se suma otro, seleccionado por la escuela, en función de las necesidades, deseos e intereses de su comunidad. Las prácticas atléticas presentan experiencias relativas a la carrera, el salto y el lanzamiento. (DGCyE. DEF (2013). *Prácticas deportivas y juegos: construyendo propuestas de enseñanza. La Escuela Secundaria Orientada en Educación Física. Aportes para la construcción de la práctica*. Documento de trabajo N.° 8 (p. 1).

Entonces... ¿Basta con seguir ciertas orientaciones didácticas para el reaseguro de que el deporte sea convocante y motivador, y que contribuya entre otras cosas a la constitución de la corporeidad del universo de los y las jóvenes?

Como menciona Lahire “Si es cierto lo que señala Wittengenstein en cuanto a que la regularidad en actividades recurrentes *permite* a los individuos construir sus disposiciones mentales y comportamentales, es decir seguir haciendo solos aquello que otros hacían con ellos, les mostraban o intentaban enseñarles” (2006, pp. 259-260), cabe preguntarnos:

- ¿Existe investigación que confirme que los estudiantes se apropian de los deportes como prácticas culturales luego de años de escolarización?
- ¿Incidencia de la EF en que las personas adultas que practican deportes sean más que aquellas que no los practican? ¿Sí, no? ¿Por qué?
- ¿Por qué básquetbol, o deportes de raqueta o paleta (o la prescripción de otra especialidad en otro año escolar)? ¿Se tienen en cuenta las disposiciones de los alumnos para aprender determinado tipo de deportes y no otros según los contextos escolares siempre complejos y diferentes?

Asimismo creo que hacen falta en el ámbito local indagaciones en dirección a estudiar si existe transferencia de “virtudes” asignadas al deporte hacia otros ámbitos de la vida de los practicantes. Traducido esto en preguntas: ¿Cuáles son las huellas que han dejado en las personas las prácticas deportivas entendidas como experiencias sociales, realizadas por años en el ámbito escolar? ¿En los y las alumnas que han practicado deportes en las escuelas se han constatado cambios positivos en cuanto al respeto por los otros, el cuidado del propio cuerpo y el de los demás, la aceptación y el cumplimiento cabal de las reglas (como las vales por ejemplo), a la cooperación, la ayuda mutua, el esfuerzo personal, la responsabilidad, etc.?

Prosiguiendo con el intento de aportar al debate, opino que la enseñanza de la EF está reflejada en los párrafos analizados solamente como problema didáctico, sin incluir la dimensión necesaria de problema político. Quizás ocurra porque estos textos los escriben especialistas en didáctica -y está muy bien que así sea-, pero las producciones deberían igualmente incluir un análisis de las condiciones institucionales (sociopolíticas) de la enseñanza. Así advierte Terigi (2004) en relación a esto:

Lo que falta en el análisis político- educativo es un análisis correlativo de la enseñanza: falta someter a análisis las opciones que pueden realizar los docentes en el marco de los condicionamientos institucionales de la

escolarización [...], la política entendida del modo en que lo acabamos de definir deja una gran responsabilidad a las escuelas y a los docentes, además de poner en riesgo sus propios fines (p. 192).

Palabras finales

Agradezco la invitación que hizo posible presentar estas ideas y espero que abran camino al debate. Esos espacios, que definen la institucionalización de instancias de reflexión son fortalecedores de la democracia del conocimiento, ya que es imposible que esta tenga lugar si están ausentes, tanto la libre expresión como la confrontación de las distintas posiciones.

Bibliografía

- Argentina. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2008). *Introducción al diseño curricular. Educación Física*. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/doc_capacitacion.html
- Argentina. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2008). *Orientación en Educación Física. Prácticas deportivas y atléticas. Documento preliminar*. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionfisica/discurriculares/documentos/secundaria_orientada/practicas_deportivas_y_atleticas.pdf
- Argentina. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. DEF. (2013). *Prácticas deportivas y juegos: construyendo propuestas de enseñanza. La Escuela Secundaria Orientada en Educación Física. Aportes para la construcción de la práctica*. Documento de trabajo N.º 8. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionfisica/documentos/documentos_tecnicos_desarrollo_curricular/ef_8_deportivas_y_juegos_es oef.pdf
- Borsotti, C. (2009). *Temas de metodología de investigación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.
- Da Silva, T. T. (1999). Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de estudios del currículum*, 1(1), 59-76.

- Fotia, J. (2014). Educación física y escuela secundaria, una visión desde la supervisión. En Cachorro, G. y Camblor, E. (compiladores). *Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la pluralidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Gómez, R. (2002). La enseñanza de la Educación Física en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB. Buenos Aires. Editorial Stadium.
- Gomez, R. (2007). La enseñanza de la educación física en el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB. Buenos Aires. Editorial Stadium.
- Habermas J. (1982). *Interés y Conocimiento*. Madrid, Taurus.
- Kamens, D. & Cha, Y. (1999). La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo xx) de la enseñanza del arte y de la educación física. En *Revista de Estudios del Currículum*, 2(1), 62-86.
- IdIHCS-FaHCE-UNLP. (2016). *La enseñanza de los deportes en escuelas de Nivel Secundario de la Ciudad de La Plata. Análisis de los modelos didácticos seleccionados por profesoras y profesores en Educación Física*. Proyecto de Investigación. En evaluación.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Tinning R. (1992) “Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de formación del profesorado”. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre311/re3110600458.pdf?documentId=0901e72b81272f78>
- Vazquez B. (1989) *la Educación Física en la educación básica*. Madrid. Gymnos

¿Es educativo el deporte?

Gladys Renzi

Resumen

¿Cuáles es el aporte formativo con que el deporte puede contribuir al desarrollo integral de quien lo aprende y practica? En primer lugar, analizaré el valor educativo que es posible reconocerle al deporte siempre que se atiendan sus características esenciales: ludus, eros, kinesis y agón, y se respeten las necesidades e intereses de los niños y adolescentes que lo aprenden; lo que permitiría justificar su inclusión en los Diseños curriculares como uno de los contenidos de la Educación Física, y/o su práctica más allá del ámbito escolar.

Luego, fundamentaré por qué considero que los adultos (padres, profesores, entrenadores), representan la mayor amenaza para el valor educativo del deporte y el mayor riesgo durante la práctica deportiva en la infancia y la adolescencia, dado que con sus intervenciones, son los que generan las condiciones y los climas motivacionales que pueden favorecer u obstaculizar la práctica del deporte y la adherencia a la actividad física (AF) para toda la vida.

Introducción

Quién dudaría en afirmar que el deporte es educativo, si se tiene en cuenta que formó parte de los Contenidos Básicos Comunes (MCE, 1994, CFCyE. Resolución N.º 39/94. Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial y la Educación General Básica); se reafirmó su aporte formativo al incluirlo en los Núcleos de aprendizaje prioritarios (MCE, 2010, CFEyE. Resolución N.º 97/10. Núcleos de Aprendizaje prioritarios de EF para 2º ciclo y 1º de secundaria o 7º), y como consecuencia, ha sido y sigue siendo uno de los contenidos centrales de la asignatura Educación Física en los diseños curriculares de

sistemas educativos provinciales de la Argentina. Asimismo, recientemente fue aprobada la Ley del Deporte que propone la creación del Ente Nacional de Desarrollo Deportivo (ENADED), que tendrá entre sus funciones la administración de un fondo económico específico destinado a financiar la Asignación Universal por Hijo en el Deporte, con la intención de promover la práctica desde edades temprana más allá del ámbito escolar.

No obstante, resulta complejo explicar por qué si el deporte es tan beneficioso, la mayoría de los adultos no lo practican y son inactivos, y más complejo aún encontrar estrategias para impedir la actual tendencia entre los jóvenes que, a pesar de haber practicado deporte durante su infancia y adolescencia como parte de la educación obligatoria, o voluntariamente en algún club, esa práctica deportiva no se haya convertido en un hábito que les permita trasladarlo como práctica sistemática a su vida adulta.

En ese contexto, cabe preguntarse:

- ¿Es el deporte en sí mismo un medio formativo válido para favorecer el desarrollo integral de los sujetos?
- ¿Es posible afirmar que un adulto que hizo deporte ha tenido oportunidades de ser mejor educado que alguien que no lo hizo? ¿O que quien no haya pasado por un proceso de práctica deportiva presenta carencias en algún aspecto de su formación?
- ¿Qué es lo verdaderamente formativo del deporte?
- ¿Hay un valor intrínseco en la práctica deportiva? ¿O es preciso considerar las condiciones en que esa práctica se realiza?

El deporte y sus características

Más de tres décadas atrás, Cagigal (1979) reconocía distintas manifestaciones deportivas. No obstante, señalaba que todas estas entidades podrían ser encuadradas en dos grandes orientaciones: el Deporte-espectáculo y el Deporte-práctica con desarrollos, filosofías y planteamientos distintos y divergentes. Ya en ese momento, Cagigal concebía al Deporte-espectáculo como aquel que busca grandes resultados deportivos, tiene importantes exigencias competitivas, donde los deportistas se consideran profesionales y están bajo fuerte presión e influencia de demandas socioeconómicas y sociopolíticas.

En cambio, el Deporte-práctica estaría más en la línea de la utilización

de la práctica deportiva como actividad de ocio, descanso, esparcimiento, equilibrio mental y físico. Cagigal advirtió que es preciso considerar que ambas orientaciones del deporte se influyen entre sí, y tienen mutuas implicancias, aunque no siempre de forma benévola, lo cual ha de tenerse siempre en cuenta.

También, han transcurrido más de tres décadas desde la publicación de los primeros libros en los que diferentes autores¹ abordaron la problemática del proceso de aprendizaje del deporte en la niñez, intentando superar la influencia del deporte espectáculo en las prácticas deportivas en la infancia, basadas en el modelo deportivo adulto y la búsqueda del rendimiento precoz (Renzi, 2009).

Esos autores dieron origen a una concepción educativa humanista desde la que promovieron “una revolución copernicana”, que permitió reubicar al niño en el centro del aprendizaje deportivo, pasando a considerar su motricidad y al deporte como medios para el logro de su desarrollo integral. Así, surge la corriente del Deporte educativo como una de las manifestaciones del Deporte-práctica.

Para Le Boulch (1991) el deporte educativo es aquel que permite el desarrollo integral de las aptitudes motrices y psicomotrices del que lo practica, en relación con aspectos afectivos, cognitivos y sociales de su personalidad. Mientras que para Blázquez Sánchez (1998) deporte educativo es aquel cuya pretensión fundamental es colaborar con el desarrollo armónico y potenciar los valores del individuo”.

El deporte y sus valores educativos

Es posible identificar en el deporte cuatro características esenciales: *Ludus*, *Eros*, *Kinesis* y *Agón*. En estas características residen los valores intrínsecos del deporte, y a partir de los cuales, se pueden justificar sus supuestos aportes formativos (Seirul.lo Vargas, 1998; Renzi, 2009).

Sin embargo, aún cuando estas características sustentan el carácter edu-

¹ En esos autores, cabe destacar: Parlebas, J. (1976). *Activités physiques et éducation motrice*. *Revista EPS*, París; Diemm, L. (1979). *El deporte en la Infancia*. Buenos Aires: Paidós; Bayer, C. (1979). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Madrid: Hispano-Europea; Blázquez Sánchez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de Equipo*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca y Sánchez Bañuelos, F. (1986). *Bases para una didáctica de la educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.

cativo del deporte, también pueden convertirse en su perversión, pues de acuerdo a cómo se las presente, priorice u omita, se dará lugar prácticas que respeten o no las necesidades evolutivas y personales de los niños y adolescentes, lo que redundará en un proceso configurador o deformante de su desarrollo integral.

Para Olivera Beltrán (2006) el *Ludus* (juego):

es elemento madre del deporte ya que confiere al ser humano una dimensión vital más libre y creativa. En este ámbito, el homo ludens, claramente contrapuesto al homo faber, es donde se ubica el marco conductual de esta práctica por lo que se erige en la dimensión que otorga mayor definición y sentido al deporte (p. 3).

El deporte es un juego altamente reglado. Lo lúdico es una de sus características esenciales dado que, en tanto juego, el deporte representa una situación problema a resolver, elegida voluntariamente. Lo lúdico añade además, la identificación personal con la actividad, la afiliación que permite continuarla independientemente del resultado, y la posibilidad de realizarla durante mucho tiempo sin ceder aún cuando se haya ganado o perdido. El *Ludus* permite orientar la intencionalidad de la práctica deportiva más allá de lo competitivo, hacia lo intrascendente, hacia lo recreativo (Renzi, 2009).

En lo lúdico se interceptan dos áreas: lo personal y social. Ambas confluyen en la normativa que rige el deporte y el juego. La regla no es arbitraria, sino cultural y social, ya que se transmite como parte de la tradición y se construye, y reconstruye dentro del marco de los acuerdos grupales. Para jugar, los niños y adolescentes tienen que ceder parte de su libertad en función del respeto por la regla y en pos del objetivo a alcanzar.

De la característica lúdica del deporte se desprende otro de los valores, el *Eros*, es decir, el placer y el gusto de hacer una actividad libremente elegida y poner en ella toda la capacidad creativa. Cuando los niños y adolescentes juegan un deporte, los mueve el ansia de pasarla bien, el placer de la actividad por la actividad misma, dentro de un orden preestablecido, el que señala la regla. Garantizar vivencias placenteras durante las prácticas motrices y deportivas en edades tempranas, es una de las condiciones indispensables, si se pretende la continuidad de esas prácticas durante la vida adulta.

Toda actividad deportiva requiere en mayor o menor medida, de la ac-

ción corporal y motriz, o *Kinesis*, entendida como motricidad humana. La práctica de los deportes demanda la ejecución de diferentes acciones motrices. Desde “la revolución copernicana en la pedagogía deportiva” los niños tienen que acceder a la motricidad específica de los deportes a través de los juegos motores deportivos, cuyo aprendizaje favorece además, el desarrollo de las capacidades lógico motrices, condicionales, coordinativas, expresivas, perceptivas, medio para la adquisición de la competencia motriz.

Es preciso que los niños accedan a una autonomía motriz que les permita adaptarse a variadas situaciones, por lo tanto, se deberían evitar moldearlos según un formato adulto. Cabe recordar que el lugar central en este proceso lo debe tener el niño, sus necesidades e intereses y no el aprendizaje de los gestos deportivos.

Muchos sostienen que para obtener un campeón hay que empezar con un aprendizaje temprano y “unilateral” (de un sólo y exclusivo deporte), sin tener en cuenta que cada deporte tiene diferentes exigencias, y por lo tanto, diversas edades para su iniciación. Por otra parte, cada sujeto tiene un proceso de aprendizaje particular, desconociendo que el mejor momento para la iniciación es el más fructífero no sólo para el deporte, sino para el niño.

Por último, el deporte es una actividad *agonística*, de combate, de superación, que tiene una intencionalidad competitiva. No obstante, se puede interpretar el *Agón* desde dos perspectivas diferentes, en términos de *competencia* o de *competición*. La adopción o el predominio de una u otra perspectiva en la organización de las prácticas deportivas de los niños, será la que exponga al deporte a la posibilidad de perder su carácter formativo y educativo en la infancia.

En su acepción tradicional, el *Agón* es sinónimo de *competición*. Desde esta interpretación el deporte es una disputa, una contienda contra otro, en la que se pone el acento en la superación del adversario, en el ansia de ganar, de ser el mejor, el más apto, emulando la figura del campeón, lo que dará lugar a prácticas de discriminación, y a la conformación de una élite compuesta por los más dotados.

Más allá que competición sea la acepción más reconocida y aceptada del *Agón*, también es posible interpretarlo en términos de *competencia*: entendida como la capacidad que tiene el sujeto para enfrentar el reto que le presenta el deporte, para afrontar el desafío que permite al sujeto reconocer que es

capaz de hacer, con qué capacidades cuenta para resolver ese problema.

Toda situación agonística se plantea como un desafío que lleva al sujeto a movilizar todas sus capacidades, pero en particular, compromete:

- lo afectivo: la aceptación del reto resulta motivador y activa todas sus funciones, al tiempo que el logro del objetivo contribuye con la afirmación de la autoestima;
- lo cognitivo: la capacidad intelectual de resolver problemas produce un efecto incentivador de la autosuperación; y
- lo social: los acuerdos para la búsqueda de un objetivo común favorecen la socialización.
- Para identificar los posibles riesgos que la adhesión a una u otra acepción del *Agón* encierra para el desarrollo infantil, recurriré a interpretar dichas acepciones a partir de los aportes de la “Teoría de Metas de Logro” (Nicholls, 1984, citado por Moreno Murcia y Llamas, 2007) y su influencia en la motivación de los niños hacia la práctica de la AF en general, y del deporte en particular.
- El deporte y la motivación de los niños
- Según esta teoría, a los sujetos los motivan tratar de alcanzar metas que consideran valiosas. En el contexto de la AF y el deporte, los sujetos quieren sentirse exitosos cuando se enfrentan a situaciones que los desafían, demostrar su competencia motriz y evitar sentirse incompetentes. Sin embargo, los sujetos pueden tomar como referencia dos criterios diferentes para definir qué es una capacidad, a los que se denomina *perspectivas de meta*. Estas perspectivas actúan como orientaciones motivacionales, ya que guían y orientan la motivación hacia dos posibles metas: *perspectiva de orientación hacia la tarea (meta-tarea)* cuando el sujeto busca la mejora de la competencia personal, o *perspectiva de orientación hacia el ego (meta-ego)*, cuando el sujeto busca demostrar superioridad sobre los otros.
- Si se transponen estas perspectivas a la práctica deportiva infantil, cuando los niños aprenden un deporte desde la meta-tarea tendrán como objetivo la mejora de sus propias capacidades tomándose a sí mismos como parámetro y valorando su propio esfuerzo, de modo que cuanto más se esfuercen, más mejorarán. En los primeros momentos de la ini-

ciación deportiva, lo que al niño le interesa intrínsecamente es ser capaz de hacer y todos ganan si han superado la situación planteada, ya sea correr, saltar o embocar una pelota en un aro. Si no logran resolver una situación deportiva, será un estímulo para seguir aprendiendo en lugar de sentir que han fracasado. Por estas características, la orientación *meta-tarea* promueve y se asocia con la motivación intrínseca, dado que los niños sienten satisfacción y placer (*Eros*) por la práctica deportiva en sí misma. (Moreno Murcia y Llamas, 2007). De esta manera, es posible relacionar la *meta-tarea* con la acepción del *Agón* como *competencia*, en tanto sinónimo de tener la capacidad para, ser competente, ser capaz de, tener la posibilidad de hacer.

- En cambio, si los niños aprenden un deporte desde la perspectiva *meta-ego*, se considerarán competentes si demuestran que son superiores a los otros, tratarán de evitar que se note que otros tienen más capacidad que ellos. Sentirán que tienen éxito si pueden hacer más goles que nadie o esforzarse menos que los demás, es decir, que el deporte se convertirá en un medio para otros fines -alejados de la motivación intrínseca y del valor de la propia actividad-, como: lograr reconocimiento social, aumentar la popularidad, conseguir dinero, entre otros. De este modo, es posible relacionar la *meta-ego* con la acepción del *Agón* como *competición*, entendida como sinónimo de superación de un adversario o simple búsqueda del triunfo. Es precisamente la exacerbación de esta acepción del *Agón* durante la infancia, la que pone en duda el valor intrínseco del deporte en esta etapa evolutiva, y en la que reside uno de los mayores riesgos de su práctica.

El clima motivacional: clave del aprendizaje deportivo

Estas perspectivas de meta dependen de dos tipos de factores: disposicionales y situacionales. El *factor disposicional* obedece a las características personales de cada sujeto, que lo inclinarán a orientarse hacia una u otra perspectiva de meta.

En cambio, los *factores situacionales* se derivan de las características del entorno, que pueden incitar o alterar la tendencia y probabilidad del sujeto de orientarse hacia la tarea o al ego, y conforman lo que se conoce como *clima motivacional*. Cuando el clima motivacional se orienta al ego, se lo denomina

clima competitivo; si el clima se orienta a la tarea, se lo denomina *clima de maestría o clima tarea*.

Diferentes investigaciones confirman que son los adultos, en tanto las figuras de autoridad (profesores y entrenadores, dirigentes y padres) los responsables de crear un clima motivacional que predisponga la orientación de los niños hacia el ego y/o tarea.

Cuando los adultos promueven un *clima tarea* (Moreno y Martínez, 2006), en los que predomina el aprendizaje, el esfuerzo, la mejora personal, y se evita la comparación social, los niños mantienen la práctica y mejoran su rendimiento, porque se respetan los valores intrínsecos del deporte. A través de un *clima-tarea*, se favorece la satisfacción de las necesidades básicas de competencia, autonomía y relación con los demás, y fortalece la motivación intrínseca, lo que permite predecir la adherencia a la práctica del deporte más allá de la infancia.

Por el contrario, cuando los adultos generan prácticas deportivas basada en un *clima competitivo*, dan lugar a situaciones que atentan fundamentalmente contra el *Ludus* y el *Eros*, disminuyen la satisfacción de las necesidades básicas de los niños, aumentan la motivación extrínseca, e inclusive, pueden desencadenar la desmotivación y el abandono de la práctica deportiva.

Si bien la competición es uno de los aspectos que puede otorgarle a la iniciación y práctica deportiva su poder auto-configurador de la personalidad del niño, en ella se aloja también el mayor de los riesgos. Durante la formación deportiva, los adultos deberían tener presente que lo importante en la niñez no es competir, sino aprender a competir, dándole a la competición un sentido instrumental como oportunidad para el desarrollo de las posibilidades individuales, y excusa para el disfrute del momento y el encuentro con los otros. Si en contrapartida, se instalan climas competitivos, exitistas, que no respetan las condiciones y el momento evolutivo propicio, cuando el niño aún no es capaz de cooperar y de aceptar situaciones de stress, la competición pueda resultar realmente nefasta (Renzi, 2009).

Asimismo, la fuerte presión hacia el logro del éxito deportivo que ejercen los intereses económicos en el deporte, ha provocado peligrosas desviaciones en la práctica deportiva infantil. Un claro ejemplo de ello es la actitud de los padres cuando vislumbran al deporte como una posible profesión y vía de

ascenso social para sus hijos, o como un modo de redimir sus propias frustraciones y deseos no realizados.

También, los profesores, entrenadores y dirigentes suelen presionar a los niños cuando persiguen un prestigio profesional y una potencial vía de progreso económico a través de los resultados de sus equipos. Entonces, alteran o apresuran los procesos de aprendizaje de sus jugadores; buscando rendimientos tempranos, entrenamientos intensivos precoces cada vez más severos, ayudas antinaturales, modos de vida con dedicación exclusiva para alcanzar un alto nivel al que llegan muy pocos. Cabe señalar que el logro de los resultados esperados puede resultar efímero por las condiciones de stress y sobrecarga que provocan. Transforman el juego en obligación, lo que puede tener un efecto motivacional a corto plazo. Generan en los niños y sus padres expectativas de llegar a ser campeón, exigiéndoles más de lo que pueden dar, y como consecuencia de esa falsa ilusión, van descartando a los menos aptos que suelen ser los que mayor necesidad de práctica y participación necesitan.

Por su parte, las instituciones que ofertan estas actividades deportivas para niños, están preocupadas por agruparlos en categorías cronológicas homogéneas, creyendo que de esa forma garantizarán condiciones igualitarias de estimulación, participación y competición, cuando en realidad, la única forma de mantener la equidad en la competición sería a través de la creación de categorías biológicas y pedagógicas, a partir de tener en cuenta los procesos de crecimiento y maduración, determinantes de los rendimientos y resultados en cada etapa evolutiva. Es así que, muchos niños antes de comenzar a jugar un partido se comparan con sus adversarios, y se sienten fuera de lugar por la diferencia de talla y peso, lo que les provoca el deseo de abandonar el juego antes de empezar (Renzi, 2009).

En este contexto, resulta sorprendente ver el grado de violencia y agresividad que suele acompañar los encuentros deportivos infantiles, cuya intencionalidad es supuestamente formativa. Los padres, desde la tribuna, incitan a sus hijos a cualquier comportamiento con tal de ganar, cuando deberían entender que las posibilidades de aprendizaje y desarrollo personal de sus niños aumentan cuando juegan relajados y se divierten. Tendrían que comprender que son sus hijos los que juegan y lo hacen para su disfrute, no para el de ellos.

Hasta es posible escuchar indicaciones de los profesores y entrenadores sobre cómo infringir reglas o aplicar acciones violentas para obtener beneficios, hecho que también se da por parte de los padres. Quizás uno de los aspectos que más influencia formativa ejerce sobre los niños son los propios actos y actitudes del entrenador y/o profesor, quien en ese momento evolutivo es para ellos un modelo de permanente imitación por la admiración que les despierta (Renzi, 2009). El adulto a cargo de la enseñanza deportiva debería tener claridad de que su función es formar, por sobre todo, buenas personas, además de buenos deportistas. Con estos ejemplos el niño internaliza que lo importante es ganar, no participar y que lo más nefasto que le puede pasar es perder.

De esta forma, el niño vivencia el deporte como fuente de valores importantes para los otros: las victorias, el llegar a ser campeón, el éxito asegurado, son valores exógenos y parte de la motivación extrínseca que sólo deberían buscarse como objetivos secundarios, cuando lo primario es esta etapa es crear una verdadera afición y placer por el hacer motor, lúdico y deportivo.

El énfasis en el rendimiento motor y el afán competitivo puede estar negando a muchas personas la oportunidad de participar en actividades cotidianas en las cuales obtener una satisfacción y la inclinación a continuar activos a lo largo de su vida (Gutiérrez Sanmartín, 2004).

Consideraciones finales

Entonces, ¿cuál es la contribución decisiva del deporte para la formación de los niños?

Según Meinel y Schnabel (2004) es el efecto mismo de la actividad deportiva sobre el sujeto lo que contribuye a la constitución y desarrollo de una personalidad multifacética. Por consiguiente, lo importante no son los resultados sino los *procesos*, es decir, la *forma* como se producen esos resultados -no ellos en sí mismo-, los procesos que se desencadenan en las personas durante la iniciación o práctica deportiva, cómo dichos procesos contribuyen (o no) a la auto-estructuración y al desarrollo de la personalidad del niño y el adolescente. Esto es lo que puede ser educativo o no serlo.

Lo realmente educativo en la iniciación y práctica deportiva no es el aprendizaje de tácticas y técnicas, ni los beneficios de una buena prepara-

ción física, sino las condiciones² en las que pueda realizarse las tareas de aprendizaje y práctica, que permitan al sujeto comprometer y movilizar sus capacidades como un medio de organizar y configurar su yo, y lograr así su auto-estructuración (Seirul.lo Vargas, 1998, p. 63).

El deporte no es bueno o malo en sí mismo. Son las condiciones de práctica en las que radica el valor formativo del deporte. ¿Quiénes son los responsables de crear esas condiciones? Los adultos que participan en el proceso de aprendizaje deportivo, ya sea desde el rol de docentes, entrenadores, dirigentes, médicos y qui-zás, el de mayor influencia, como padres. De allí que, son los adultos tanto figuras de autoridad (padres, entrenadores, profesores, dirigentes) quienes representan la mayor amenaza contra los valores educativos del deporte y el mayor riesgo para la práctica deportiva en la infancia a partir de las condiciones de práctica que generan.

El deporte no posee ninguna virtud mágica en sí mismo, puede despertar la cooperación y la solidaridad o el individualismo y la trampa. El deporte sólo es formativo cuando los ADULTOS y el propio deportista lo utilizan como objeto y medio de educación, cuando lo integran sistemáticamente en un programa coherente, que incluya práctica y reflexión sobre lo que se está realizando, convirtiéndolo así en una acción optimizante para sí y para aquellos con quienes comparte la actividad.

El sentido de la propia competencia motriz, del juego limpio, de la deportividad no se adquiere automáticamente, sino que depende de que los adultos (dirigentes, entrenadores, padres) se propongan enseñarlos como contenido esencial del aprendizaje deportivo. Por lo tanto, son esencialmente los adultos los que deben bregar por preservar que durante toda práctica deportiva en la infancia se respeten los valores intrínsecos del deporte (*ludus, eros, kinesis y agón*), se oriente la motivación de los niños hacia la meta-tarea y se propicie en todo momento un clima de maestría, como condiciones indispensables para propiciar la adherencia hacia la práctica de la AF y deportiva como forma de vida.

Referencias bibliográficas

Blázquez Sánchez, D. (1998). *La Iniciación deportiva y el deporte escolar*. Zaragoza: INDE. 2ª edición.

² La negrita corre por cuenta de la autora de este texto, con la finalidad de destacar la importancia que tienen las condiciones de la práctica en la iniciación deportiva en la infancia.

- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cruz, J. (2004). ¿Es educativo el deporte para jóvenes en edad escolar. En Campos, J. (coord.) *Las ciencias de la actividad física y el deporte en el marco de la convergencia europea* (pp. 69-90). Valencia: Universidad de Valencia.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2004). El valor del Deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, 335, 105-126.
- Le Boulch, J. (1991). *El deporte educativo*. Barcelona: Paidós.
- Meinel, K. y Schnabel, G. (2004). *Teoría del Movimiento. Motricidad deportiva*. Buenos Aires: Stadium. 2ª Edición.
- Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6 (2), 39-54.
- Moreno Murcia, J. y Llamas, L. (2007). Predicción de la importancia concedida a la educación física según el clima motivacional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Enseñanza*, 25, 137-155.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Olivera Beltrán, J. (2006). Hacia una nueva comprensión del deporte. Factores endógenos y exógenos. *Revista Apunts. Educación Física y Deportes*, 86, 3-6. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=98&highlight=olivera>
- Renzi, G. (2009). *Revisitando el deporte y sus prácticas en la infancia*. Ponencia presentada en el Congreso “Deporte, Educación Física y Sociedad. Puesta al día y desafíos en investigación, teoría e intervención”. Universidad Nacional de Luján y Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires, Argentina. Inédito.
- Renzi, G. (2012). La corporeidad de los adolescentes en la ´era de las pantallas´. ¿Qué puede aportar la Educación Física? *Revista Novedades Educativas*, 263.

- Renzi, G. (2014). *¿Cuáles son los beneficios y riesgos de la práctica deportiva en la infancia? Actividad Física y Educación*. Ponencia presentada en el 2º Congreso Nacional REDAF y IV Encuentro Argentino de Investigación e Investigadores. Mendoza, Argentina. Inédito.
- Seirul.lo Vargas, Francisco. (1998). Valores educativos del deporte. En D. Blázquez & Sánchez, D. *La Iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 61-74). Zaragoza: INDE. 2ª edición.

¿Del juego motor al deporte? Concepciones tradicionales en la Educación Física del siglo XXI

Jorge Ricardo Saraví

Introducción

En este texto realizaremos un breve pero difícil viaje, intentando sortear una porción de las vastas y pantanosas arenas del tema deporte y educación. Para la ocasión, en concreto, hemos decidido abordar sintéticamente algunos puntos álgidos de la relación entre dos tipos de prácticas corporales que suelen aparecer como hermanadas y estrechamente vinculadas en una secuencia de continuidad pedagógico-didáctica: los juegos motores y los deportes.

Hace veinte años abordamos parcialmente el tema en una presentación efectuada en el 1er Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias (Saraví, 1993) y luego retomamos también la temática casi diez años después, esta vez en un artículo (Saraví, 2004). En esos textos discutíamos el lugar asignado a los juegos motores en los procesos de enseñanza de los deportes, así como también poníamos en discusión la denominación “juegos pre-deportivos”. Allí hacíamos referencia a que los deportes no deberían ocupar un lugar preeminente con respecto a los juegos, sino que ambos deben/pueden estar presentes tanto en las clases de Educación Física como en las planificaciones escolares desde una posición de igualdad. Hasta hoy no se han aportado evidencias científicas que demuestren que el deporte es una práctica corporal superior a otras. Cada vez que el tema es objeto de debate se suelen esgrimir argumentos sin fundamentos de fondo y sin estudios serios que sustenten posturas abroqueladas. El problema se manifiesta con más fuerza

cuando se considera a los juegos *solamente* como una preparación para el deporte. En los textos antes señalados retomamos en parte los análisis de Pierre Parlebas (1973) y de Claude Bayer (1992), quienes pusieron en evidencia los significados de otorgarle al juego un rango menor en el universo de las prácticas corporales, donde el escalón más alto lo ocupan los deportes. Esta visión que estamos criticando ignora la riqueza que presentan los juegos motores desde su lógica interna y desde sus diferentes redes de comunicación sociomotoras (Parlebas, 1981, 2001).

Juegos, deportes y algunas confusiones conceptuales

Nuestro punto de partida para el análisis es una concepción difundida y consolidada desde hace varias décadas, basada en considerar a los juegos como preparatorios para el aprendizaje de los deportes. Revisar este modo en que se presentan o explicitan las relaciones entre ambas prácticas (el juego y el deporte) puede llevarnos en un rápido recorrido desde el pasado cercano hasta el presente. La situación actual en Educación Física respecto a este tema se podría caracterizar como un poco contradictoria respecto a avances que se consideraban como consolidados en el campo, lo cual intentaremos explicar con más detalle algunas líneas más abajo.

Partiremos de la difusión que en la República Argentina tuvo en la década de 1980 un libro español que reivindicaba a los *juegos predeportivos* como eje central de los procesos de enseñanza del deporte (García-Fogeda, 1982). Si bien Navarro Adelantado (2006) opina que esa publicación

se trata de la última obra que marca la trayectoria clásica de los juegos y, además, se abandona una concepción dominante del juego de tipo deportivo, como línea exclusiva, dado que es a comienzos de la década de los ochenta cuando surgen nuevas tendencias en el juego de la mano del desarrollo de la recreación y los nuevos planteamientos curriculares de finales de esos años (Navarro Adelantado, 2006, p. 972).

creemos que esta perspectiva aún no ha sido abandonada -o por lo menos no totalmente-. Estas ideas en torno a un “juego predeportivo” no se iniciaban con la obra de García-Fogeda. Parlebas (1973) fue uno de los primeros en poner en cuestión el uso de los juegos como medios pre-deportivos o preparatorios a los deportes. Una referencia como punto de partida para su análisis

crítico fueron los escritos de un autor alemán que tuvo en los años 70 gran trascendencia en español y en francés: nos referimos a Frederic Mahlo.¹ El citado autor afirmaba que el deporte era para él “la forma de juego superior, la más complicada y la más importante desde el punto de vista social. Nuestro análisis contempla también sus formas preparatorias, *los pequeños juegos* de la enseñanza deportiva, incluso si no tienen todas las particularidades psíquicas de la actividad en el juego deportivo” (Mahlo, 1985, p. 22, cursiva en el original). Considerando que Mahlo no brindaba fundamentos suficientes para sostener esas afirmaciones, Parlebas escribiría luego su respuesta de manera contundente: “hay un verdadero imperialismo de los deportes colectivos que frena el desarrollo de una Educación Física científica” (Parlebas, 1973, p. 108). Sin embargo, textos de reciente publicación reivindican las posturas del autor alemán catalogándolo como un trabajo de avanzada que establecía relaciones entre conocimientos fundamentales y con una metodología propia en los juegos deportivos colectivos (Gréhaigne y Nadeau, 2015). Los autores que se ubican en esta línea proponen visitar y actualizar el modelo de acción táctica de Mahlo (Gréhaigne, Marle y Zerai, 2013). Cuarenta años después parecería que el debate aún continúa...

En Argentina, si bien los Contenidos Básicos Comunes de la década de los noventa fueron bastante claros en establecer diferencias conceptuales entre los conceptos juego y deporte (Ministerio de Educación de la Nación, 1994),² varios años después parecería registrarse un cierto retroceso (por lo menos desde el punto de vista terminológico). A continuación tomaremos algunos ejemplos extraídos de los documentos oficiales de los últimos años.

En los diseños curriculares vigentes de la Provincia de Buenos Aires se esboza una lógica evolucionista del juego, en una secuencia donde se propone ir del juego motor al deporte.³ Sólo a modo de ejemplo tomaremos un

¹ El libro de Mahlo *La acción táctica en el juego* fue publicado originalmente en alemán en 1965. La edición francesa, de Editorial Vigot, data de 1969, y en español fue publicado en 1974 en Cuba, con varias reimpresiones a partir de 1981. Nuestra cita corresponde a la tercera reimpresión de la edición cubana, de 1985.

² El lector puede remitirse al respecto a la lectura en los CBC (Contenidos Básicos Comunes) de la EGB (Educación General Básica) de los bloques Juegos motores por un lado, y Deportes por el otro (Ministerio de Educación de la Nación, 1994).

³ En este caso entendemos por lógica evolucionista aquella perspectiva que asimila al

párrafo del Diseño de Escuela Primaria Básica (2008) -EPB, 2do ciclo- donde vemos evidenciada esta perspectiva:

Con relación a las prácticas sociomotrices, el enfoque didáctico sostiene la necesidad de partir del juego espontáneo que permite a los niños/as manifestar sus necesidades de expresión y comunicación, saberes motores, formas de vinculación con los otros, *lo que posibilita, luego, la construcción de juegos con mayor complejidad estructural*, en la que ellos participen activamente (DGCyE, 2008, p. 75, la cursiva es nuestra).

En la última década hemos visto proliferar menciones y referencias a los “juegos deportivos” en documentos oficiales de diferentes provincias de Argentina. En el campo de la Praxiología Motriz y dentro de su análisis de la sociomotricidad, Pierre Parlebas (1981, 2001) fue uno de los primeros en abordar ese concepto con claridad. El juego deportivo es una «situación motriz de enfrentamiento codificado, denominada juego o deporte por las instancias sociales. Cada juego deportivo se define por un sistema de reglas que determina su lógica interna» (Parlebas, 2001: p. 276). A partir de allí se establece la distinción entre los “juegos deportivos no institucionalizados” o sea aquellos que en Argentina denominamos juegos motores, y los “juegos deportivos institucionalizados” a los cuales solemos designar como deportes. Esta claridad en la distinción conceptual parlebasiana no ha sido retomada en nuestro país por los diseños curriculares, donde *juegos deportivos* se transforma en una categoría bastante inasible a la hora de su definición, y por tanto difícil de delimitar. Desde nuestra perspectiva este es un problema conceptual, que sin lugar a dudas tiene vinculación directa con lo que sucede en las clases de Educación Física en la escuela y en ámbitos no escolares.

Muchas investigaciones han relevado la problemática de cómo la gran incidencia del deporte conduce a un enfoque deportivizado de la Educación Física (entre otros ver Hurtado Herrera y Jaramillo, 2008; Bracht y Caparróz, 2009; Dugas, 2011; Dogliotti, 2011; Roos da Silva e Hypolito Moreira, 2015). Al respecto, en una investigación llevada adelante en la UNLP se ex-

juego como propio de la infancia, y al deporte como propio del adulto. Con la consecuencia de considerar a los juegos como más simples dado que los practican los niños y niñas, y a los deportes como más complejos y sofisticados dado que se asocian a los adultos (y por lo tanto deben ser enseñados progresivamente desde la infancia y la adolescencia).

presa que “Desde el análisis de estos documentos escolares surge que predomina en los registros de las clases la enseñanza de “los juegos deportivos” y el “deporte escolar”, por sobre otras prácticas como las gímnicas y las lúdicas no deportivas” (Husson, 2014, p. 8).⁴ La vigencia y actualidad de los trabajos mencionados también parecería entrar en contradicción con la enconada defensa realizada por autores francófonos que mencionáramos al principio de nuestro texto (Gréhaigne, Marle y Zerai, 2013; Gréhaigne y Nadeau, 2015) respecto a los planteos pedagógico-didácticos del modelo de acción táctica de Mahlo. Asimismo y para contribuir aún más a la confusión, podemos observar cómo tanto en tesis doctorales de reciente aparición (Farfán Heredia, 2010), como en artículos en revistas especializadas (Gallardo Fines, 2010), se sigue aún hoy utilizando el concepto juegos predeportivos.

Conclusiones

No es la intención de este texto plantear posturas antinómicas o dualistas, sino desarrollar una serie de puntos de vista para que el lector pueda luego tomar posición. Asimismo, no se trata de querer invertir la postura hegemónica que ubica al juego como menor en relación al deporte, convirtiéndola en una alternativa donde se reivindique al juego como superior al deporte. Tampoco hemos esbozado nuestra posición con el objetivo de exaltar los valores del juego y sus virtudes educativas (que el deporte también las tiene), o queriéndole asignar a los juegos el carácter de panacea didáctica. Sin embargo, sí nos parece necesario advertir brevemente sobre ciertas cuestiones macro-políticas que interfieren en las decisiones curriculares y en las iniciativas cotidianas de los profesores⁵. El deporte, en tanto mercado e industria que mueve y genera millones de dólares diarios, impregna todos los ámbitos sociales (no solo los que refieren al deporte-espectáculo y al deporte-rendimiento), e irra-

⁴ La cita corresponde a una ponencia presentada por Husson (2014), la cual forma parte del proyecto de investigación “Educación Física y Escuela; el deporte como contenido y su enseñanza”, dirigido por el profesor Osvaldo Ron en el marco del AEIEF, IdIHCS (CONICET-UNLP).

⁵ Dentro de lo macropolítico incluimos tanto al mercado como a la industria del deporte, las publicidades, la televisión y los medios de comunicación, las reglas que rigen al mundo del show en torno al deporte, etc. Desde la perspectiva de la Praxiología Motriz todas estas cuestiones forman parte de lo que se denomina lógica externa (Parlebas, 2001).

dia hacia las instituciones educativas y los educadores. Esto ha sido señalado con anterioridad por Bracht (1996), haciendo referencia a las dificultades de la Educación Física para obtener autonomía en relación a la institución deportiva y resaltando la necesidad de llevar adelante un análisis crítico de las relaciones entre la Educación Física y el deporte.

La pregunta que cabe repetir una vez más es si desde la Educación Física se puede poner en cuestión la hegemonía del deporte, si es correcto someterse a ese proceso de deportización de las prácticas corporales o si existe una posibilidad de plantear alternativas diferentes y/o críticas. Consideramos que una pedagogía de lo corporal centrada únicamente en los deportes, donde se proponga una superioridad del deporte respecto de otras prácticas y contenidos educativos, no conduce hacia una Educación Física inclusiva y democrática, sino todo lo contrario.⁶ Las concepciones tradicionales a las cuales hacemos mención en el título de este texto son todas aquellas en las que se le otorga un rango de privilegio y de máximo status al deporte, en las cuales de manera unilateral y autoritaria no se le suelen ofrecer a los alumnos y alumnas otras opciones o posibilidades. La posición que venimos sosteniendo es, en síntesis, que los deportes y los juegos motores son dos prácticas culturales -prácticas corporales en este caso-, diferentes. Ninguna de ellas es superior a la otra. Por lo tanto el juego no puede considerarse como una mera preparación o metodología para la enseñanza del deporte.

Creemos que la problemática se plantea en dos niveles diferentes, pero a la vez estrechamente relacionados: por un lado un nivel conceptual en el cual se confunde juego motor con deporte, lo cual dificulta luego ver que es lo que se realiza realmente en la clase de Educación Física. Por otro lado aparece como un tema para analizar el espacio y el tiempo que se le otorga a los juegos en relación a los deportes en las clases de Educación Física. Si bien ya se han realizado trabajos (algunos los cuales hemos citado), consideramos que sobre este punto habrá que continuar profundizando en nuevas investigaciones científicas.

Pese a las innovaciones y los múltiples avances conceptuales de las últi-

⁶ Salvo quizás, que se plantee otra forma de deporte distinto... ¡Lo cual ya no sería deporte! -o por lo menos no deporte en tanto y en cuanto lo solemos definir en ámbitos académicos-. Todo esto nos llevaría a un debate y un análisis que excede a este artículo.

mas décadas, viejos debates vuelven a ser de actualidad y ponen en evidencia que no todo parecería estar tan claro en la Educación Física del siglo XXI. Por momentos las tradiciones imperantes son más fuertes, y los dictados de ciertos mandatos sociales y del mercado parecen opacar cualquier otra perspectiva. Sin embargo, el pesimismo no debe impregnarnos. En todo caso, mantener abierto el debate sobre estas temáticas nos permite sostener un moderado optimismo respecto al futuro cercano de la Educación Física y seguir replanteando perspectivas y abordajes que si bien no son nuevos, tampoco han perdido vigencia.

Bibliografía

- Argentina. Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo*. Volumen 1. La Plata: Edición de la DGCyE.
- Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1994). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires: Edición del Ministerio de Educación.
- Bayer, C. (1992). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea, 2^{da} edición.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba: Vélez Sárfield.
- Bracht, V. y Caparróz, F. (2009). El deporte como contenido de la educación física escolar: la perspectiva crítica de la educación física brasileña. En Martínez Álvarez, L. & Gómez, R. (coordinadores) *La Educación Física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dogliotti, P. (2011). Deporte, educación física y escuela. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, 4(4), 4-12.
- Dugas, E. (2011). *L'homme systémique. Pour comprendre les pratiquants de jeux sportifs*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, collection épistémologie du corps.
- Farfán Heredia, E. (2010). *Efectos de un programa de juegos predeportivos de voleibol en el desarrollo de las capacidades físicas de un grupo de niños y niñas de Ciudad del Carmen (México)*. (Tesis de Doctorado).

- Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
Universidad de Granada.
- Gallardo Fines, J. M. (2010). Los juegos predeportivos de atletismo para el desarrollo de la resistencia en niños del segundo ciclo de la enseñanza primaria. *Revista Digital efdeportes*, 15, 144. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd144/los-juegos-predeportivos-de-atletismo.htm>
- García Fogeda, M. A. (1982). *El juego predeportivo en la educación física y el deporte*. Madrid: Pila Teleña.
- Gréhaigne, J. F.; Marle, P. & Zerai, Z. (2013). Modèles, analyse qualitative et configurations prototypiques dans les sports collectifs. *Revista eJRIEPS*, 30, 5 - 25.
- Gréhaigne, J. F. & Nadeau, L. (2015). L'enseignement et l'apprentissage de la tactique en sports collectifs: des précurseurs oubliés aux perspectives actuelles. *Revista eJRIEPS*, 35, 106 – 140.
- Hurtado Herrera, D. y Jaramillo L. (2008). El encarnamiento deportivizado de la Educación Física. Sentidos que configuran la Educación Física como dualidad. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 99-114.
- Husson, M. (2014). Avances del proyecto de investigación “Educación Física y Escuela; el deporte como contenido y su enseñanza”. *Actas digitales de las VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Ensenada, 3, 4 y 5 de diciembre. Recuperado de <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas-2014/PONMesa42Husson.pdf/view?searchterm=None>
- Mahlo, F. (1985). *La acción táctica en el juego*. La Habana: Editorial Pueblo y educación. 3^{ra} reimpresión.
- Navarro Adelantado, V. (2006). 40 años de propuestas de juegos motores en Educación Física. Comparativa entre las propuestas tradicionales y modernas de libros-manuales de juegos motores. *Revista de Educación*, 340, 787-808.
- Parlebas, P. (1973). La dynamique sociomotrice dans les jeux sportifs collectifs. En *L'activité ludique dans le développement psychomoteur et social des enfants*. Hors série Vers l'éducation nouvelle. Paris: Edición del C.E.M.E.A.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution á un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: Insep.

- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Roos da Silva Ilha, F. & Hypolito, Á. (2015). Esportivização da educação física escolar: um dispositivo e seus regimes de enunciação. *Movimento*, 22(1), 173-186. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/55467>
- Saraví, J. R. (1993). *Una nueva propuesta lúdico-motora*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia. Departamento de Educación Física, FaHCE - UNLP. La Plata.
- Saraví, J. R. (2004). Los juegos motores. Una nueva mirada. *Revista Novedades Educativas*, 157, 16.

Educar, medir y entrenar a los cuerpos. Notas sobre la invención del médico deportólogo, Argentina 1920-1940

Pablo Ariel Scharagrodsky

Introducción

En las primeras décadas del siglo XX emergieron un conjunto jerárquicamente diferenciado de oficios, grupos ocupacionales y/o profesiones que se encargaron de gestionar, administrar, modelar y esculpir a los cuerpos individuales y a las poblaciones a partir de una heterogénea y, en algunos casos contradictoria, amalgama de saberes, prácticas, técnicas y procedimientos.

De la amplia oferta de oficios vinculados directa o indirectamente con el Estado y con las instituciones de la sociedad civil encargados de encauzar, prescribir, proscribir y construir ciertos órdenes corporales deseables y posibles vinculados con el complejo -y cada vez más masivo- universo de las gimnasias, de las actividades recreativas y de los deportes, se destacó por encima del resto -profesores de educación física, kinesiólogos, masajistas, entrenadores deportivos, idóneos o sportsman, etc.-, un importante grupo ocupacional: los médicos deportólogos.

La constitución de dicho oficio estuvo potenciada por un variado conjunto de factores derivados del proceso de modernización nacional de *fin de siècle* que incluyó en sus entrañas al pan-higienismo, a los procesos de medicalización, a la constitución y consolidación de agencias estatales vinculadas con la promoción de la salud, a la emergencia de una sólida corporación médica, a la profesionalización del oficio de ‘curar’ y, en definitiva, a la creciente importancia de la biopolítica sobre los individuos y las poblaciones

(González Leandri, 1999a; Di Liscia, 2004; Sánchez, 2007; Armus, 2007). La combinación de estos procesos ubicó a la cultura física como un tópico significativamente importante -tanto por parte de ciertas agencias estatales como por determinadas instituciones provenientes de la sociedad civil- a la hora de establecer y ponderar parámetros sobre el buen vivir definiendo estilos de vida moralmente saludables. En este contexto, lentamente y sobre la base de preocupaciones decimonónicas sobre la eficacia, la eficiencia, la regeneración, la cuantificación, la medición y el rendimiento corporal provenientes fundamentalmente de la fisiología general y del ejercicio (Vigarello, 2005; Gleyse, 2011) se delinearón ciertos oficios.

Los médicos deportólogos se consolidaron en la primera mitad del siglo XX tanto en la Argentina como en muchos otros países del occidente moderno ya que se convirtieron en profesiones¹ autorizadas -legal y simbólicamente- a la hora de monopolizar un conjunto de tareas y actividades vinculadas con la educación corporal, la rehabilitación o el entrenamiento deportivo legitimando su control y supremacía a través de diferentes estrategias.

El presente trabajo recupera en forma breve y panorámica la emergencia de los médicos deportólogos como grupo ocupacional con el fin de indagar el momento de su constitución y las estrategias utilizadas para consolidar el monopolio de ciertas tareas y funciones a través de determinados regímenes de verdad como los únicos posibles y pensables en el universo deportivo, recreativo y gímnico en la Argentina entre 1920 y 1940.

La emergencia del médico deportólogo: instituciones, redes y prensa especializada

Si bien el higienismo y la medicina social representados en la figura del médico higienista se habían encargado, entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, de definir los parámetros ideales del ‘homo higienicus’ moderno incluyendo entre sus múltiples y diversas recetas las prescripciones de prácticas gímnicas, recreativas y/o deportivas; no fue sino hasta principios de la década del ‘20 que se constituyó un nuevo oficio con un cierto grado de especialización, reconocimiento social y producción epistémica. El mismo

¹ Como sugieren algunos trabajos clásicos como el de Johnson “las profesiones no son ocupaciones per se, sino más bien una de las formas históricamente posibles de control institucionalizado de una ocupación” (González Leandri, 1999b, p. 41).

se materializó, por un lado, debido a intensos procesos transnacionales de circulación, intercambio, apropiación, imposición y normalización de ciertos oficios que estaban emergiendo en algunos países europeos entre los que apareció con cierta recurrencia la figura del médico deportólogo y, por el otro, en aspectos propiamente locales generados a partir de la fuerte difusión, consumo y práctica deportiva producto de la masiva creación de clubes atléticos y deportivos, especialmente vinculados con el fútbol, en las primeras dos décadas del siglo XX (Frydenberg, 2011; Reyna, 2014; Roldán, 2015; Chiapppe, 2015), por la constitución de las Federaciones Deportivas desde finales del siglo XIX,² por la emergencia de revistas o periódicos dedicadas al universo deportivo o que ofrecían un espacio significativo en su interior especialmente a partir de los años '20 (Archetti, 1995; Bontempo, 2012),³ por la difusión del deporte espectáculo profesionalizado (fútbol, box, atletismo, etc.) y por la creación de instituciones estatales vinculadas con la administración de la cultura física, la recreación, los deportes y la educación física para la infancia, la juventud y el mundo de los adultos.⁴

El médico deportólogo se transformó en uno de los puentes claves entre

² Las asociaciones y federaciones deportivas agruparon cientos de participantes y/o espectadores. Entre las más importantes se destacaron: Asociación del Fútbol Argentino (1893), Unión Argentina de Rugby (1899), Federación Argentina de Hockey (1908), Fundación Pedestre Argentina (1911), Federación Argentina de Box (1920), Confederación Argentina de Handball (1921), Asociación Argentina de Tenis (1921), Comité Olímpico Argentino (1923), Asociación Argentina de Golf (1926), Federación Hípica Argentina (1928), Confederación Argentina de Básquetbol (1929), Federación Argentina de Voley y Pelota al Cesto (1932), etc.

³ Según Archetti la tirada de *El Gráfico* era de 100.000 ejemplares en la década del 30 (Archetti, 1995). Pero otras revistas dedicaron importantes espacios al universo deportivo: *Para Ti, El Hogar, Vida Femenina, Vivir, Caras y Caretas, Crítica, La Nación* (Bontempo, 2012). Lo mismo para las revistas consideradas 'científicas' o de divulgación médica de la época como *Revista de la Educación Física, Anales de la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social* (AABEMS), *Revista de Medicina Aplicada, Medicina Deportiva y del Trabajo, Horizontes Médicos, La Semana Médica, Archivos de la Clínica obstétrica y ginecológica Eliseo Cantón, Viva Cien Años, Hijo Mío*, etc.

⁴ Dirección de Plazas de Ejercicios Físicos en la Capital Federal (1919), Dirección General de Educación Física y Cultura, Buenos Aires (1936), Consejo Nacional de Educación Física (1937), Dirección General de Educación Física Nacional (1938), Dirección de Maternidad e Infancia (1936) o los ya existentes Consejo Nacional de Educación, Ministerio de Instrucción Pública, Cuerpo Médico Escolar, Cuerpo de Inspectores Nacionales, etc.

la luz y la ignorancia a la hora de moverse, ejercitarse, entrenarse, practicar un deporte, rehabilitarse o, inclusive, divertirse. Paulatinamente se convirtió en juez y legislador del proceso gímnico, recreativo y deportivo. Esto fue así ya que primero declaró aquello que era beneficioso, higiénico y saludable para la niñez, la juventud y las poblaciones y después juzgó con aires de imparcialidad los acontecimientos que se acercaban o se alejaban de los fines -kinéticos, morales, sexuales y políticos- que dicho grupo estableció como adecuados o correctos. Al amparo del discurso bio-médico, el médico deportólogo se convirtió lentamente en el fiscalizador por excelencia de la salud de los deportistas, la infancia en desarrollo, los jóvenes atletas y las poblaciones en movimiento. Otros grupos ocupaciones como, por ejemplo, los entrenadores deportivos, los profesores de educación física -había más de 2000 egresados en los años '30- o los kinesiólogos se encontraron en una clara posición de dependencia tanto en términos epistémicos (categorías y conceptos producidos por el médico deportólogo), de formación y acreditación (título habilitante y reconocimiento académico y educativo), como institucionales (acceso a ciertos espacios sociales) a la hora de ejercer autoridad y generar efectos en términos de relaciones de poder en dicho campo.⁵ El médico deportólogo en poco tiempo persuadió a los máximos interesados, a ciertas instituciones y se auto-generó una imagen con mayor prestigio, status y reconocimiento social a la hora de construir discursos científicos sobre el universo de la cultura física.

El contexto sociopolítico atravesado por el discurso eugenésico y los temores por el porvenir de la raza, la lucha contra ciertas enfermedades como la tuberculosis, las preocupaciones por el stock biológico de la nación, la

⁵ El Dr. Antonio Capurro como presidente de la Filial Argentina de Médicos del Deporte en su primera reunión dejó sentada y naturalizada la relación -heterónoma y jerárquica- entre los distintos grupos ocupacionales: “hay quienes creen que, por el hecho de haber practicado o practicar tales o cuales deportes adquieren, de hecho, personería para actuar en la dirección del complejo e importante mecanismo de la oficina médica de un club”. “Otros suponen que, la acción del médico debe ser la de un profesor de gimnasia o kinesiólogo (...) es indudable que no es esa su función específica, la cual debe estar colocada en un plano superior de dirección y orientación que en muchos casos deberá, efectivamente ejercerse, por el intermedio del profesor de gimnasia”. Sección Oficial de la Filial Argentina de la Unión Internacional de Médicos del Deporte: Primera Sesión Científica (1935). *Revista de Medicina aplicada a los Deportes, Educación Física y Trabajo*, I(1), 64.

influencia de la medicina constitucional, las definiciones sobre normalidad somática, anormalidad física y funcional y los problemas de desnatalidad favoreció su emergencia como una de las tantas figuras autorizadas a la hora de intervenir sobre los cuerpos en movimiento ya que se suponía que podía encauzar, corregir y superar los peligros médico-sociales vinculados con la degeneración orgánica, la decadencia física, el deterioro moral, la fatiga y el *surmenage*, la ambigüedad sexual, los desequilibrios emocionales, los ‘vicios’ urbanos (tabaquismo, alcoholismo, delincuencia, desvíos sexuales, moda, sobre-excitación laboral, etc.), etc., etc., etc.

El proceso de afianzamiento de este particular grupo ocupacional, el cual presentó matices en su interior, se materializó en diferentes instituciones, asociaciones y federaciones de la capital argentina -y de algunas provincias- durante los años ‘20 y ‘30: el Club Universitario de Buenos Aires (CUBA), el Club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires (GEBEA), el Departamento de Educación Física del Club Atlético River Plate, el Club Ferrocarril Oeste, el Club Independiente, la Asociación Cristiana de Jóvenes, el Club Hindú, la Federación de Box, el Buenos Aires Rowing Club, el Consultorio del Club Harrods - Gath y Chaves, entre muchas otras. En estos espacios se crearon las primeras Oficinas Médicas las cuales a partir de criterios biométricos de normalidad estimularon, desaconsejaron o, en ocasiones, prohibieron ciertas prácticas gímnicas o deportivas de sus asociados/as.

Además de las organizaciones vinculadas con la sociedad civil, los médicos deportólogos tuvieron en las décadas del ‘20 y ‘30 una fuerte presencia en el Estado: Dirección de Educación Física del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Dirección Municipal de Educación Física, Hospital Fiorito, Ministerio de Obras Públicas, la Armada, el Ejército, Facultad de Medicina de la UBA, Facultad de Medicina de La Plata, Sanidad Militar, Preventorio Rocca, etc. Entre los máximo referentes de este grupo ocupacional se pueden mencionar a Gofredo Grasso, Octavio Fernández, Pedro Escudero, Julio Mondría, Julio Oliveira Estévez, José Pedro Reggi, Antonio Capurro, José Julio Degrossi, José Reboiras, Rodolfo Ferré, Enrique Piola, Armando Pochat, Alberto Zwanck, Pedro Garavano, Manuel Varela, Carlos Bordo, Arturo Álvarez, Manuel Terrizzano, Víctor Terrizzano, Ángel Robles o Teodoro Tonina. La mayoría de ellos tuvo contactos con los grandes referentes europeos del campo de la medicina deportiva constituida a finales de la década del ‘20

a través de la Unión Internacional de Médicos del Deporte (UIMS). En los estatutos de la UIMS, fundada en Suiza en 1928 por médicos de once países, se mencionaba que su objetivo era “el estudio de las cuestiones científicas de naturaleza médica y deportiva, que tengan interés internacional; ocuparse de ello en unión con las Asociaciones deportivas y los maestros deportivos de los diversos países”. La UIMS comprendía “a los médicos que estén relacionados con el deporte, y otros que en su actividad tengan reconocida competencia” y sus autoridades se renovaban “cada cuatro años, en ocasión del Congreso Internacional de Médicos del Deporte celebrado durante los Juegos Olímpicos”. Por último, la UIMS se comunicaba “directamente con el Departamento de Higiene y la Oficina Internacional del Trabajo, de la Liga de las Naciones, que se ocupan de las cuestiones de la educación corporal y de los deportes” (Estatutos de la Unión Internacional de Médicos del Deporte (1939). *Revista de Medicina aplicada a los Deportes, Educación Física y Trabajo*. III (7), 44-45).

De la mano del Dr. Antonio Capurro, quien concurrió como representante del CUBA por encargo de su Oficina Médica al Instituto de Gimnasia Médica en Hamburgo, Alemania, se consolidaron los lazos con el campo de la medicina deportiva europea, especialmente alemana. En Hamburgo se vinculó con su director, Wilhelm Knoll referente del campo y, además, Secretario General de la UIMS. De dicho intercambio surgió la idea de crear en la Argentina y, en América Latina, filiales de la UIMS. De esta manera, en 1934 se creó la Filial Argentina de la UIMS,⁶ filiales en varios países latinoamericanos,⁷

⁶ Los integrantes de la Filial Argentina de la Unión Internacional de Médicos del Deporte fueron: Antonio Capurro (presidente), Gofredo Grasso (vicepresidente), Carlos Alberto Bordo (secretario general), Armando Pochat (prosecretario), Pedro Garavano (tesorero), Julio Mondría (protesorero), José Degrossi (vocal), Rodolfo Ferré (vocal), José Reboiras (vocal), Enrique Piola (vocal), Manuel Varela (síndico) y un nutrido número de socios honorarios: Gregorio Aráoz Alfaro, José Arce, Rafale Bullrich, Pedro Escudero, Enrique Finochietto, Carlos Finochietto, Eugenio Galli, Bernardo Houssay, Tiburcio Padilla, Jacobo Spangenberg, Luis Tamini, Carlos Waldorp, Alberto Zwanck, Enrique Romero Brest, Octavio Fernández y Mariano Barilari.

⁷ La primera filial se constituyó en la Argentina, la segunda fue en Brasil propiciada por la visita a Río de Janeiro del Dr. José Degrossi en la sede del Botafogo Fútbol Club. La filial peruana fue patrocinada por el Dr. Alberto Zwanck al Profesor Carlos Monge y, posteriormente, se crearon las de Chile, Uruguay, Colombia, Bolivia, etc. Las filiales consolidaron sus intercambios y relaciones a partir de una serie de Congresos Sudamericanos de Medicina del Deporte realizados

y la Unión Sudamericana de Médicos del Deporte. En consecuencia, entre finales del '20 y principios del '30 se construyeron redes internacionales y locales de intercambio y espacios de discusión que agruparon a la mayoría de los médicos deportólogos argentinos, latinoamericanos y europeos. Antonio Capurro, como presidente de la Filial Argentina, adhirió a los postulados de la UIMS teniendo entre sus fines discutir los temas fundamentales para la salud de los deportistas y el porvenir de la raza.

Las ceremonias del saber: entre pruebas, fichas y tests⁸

El órgano de difusión de la Filial Argentina -denominada años después Sociedad Argentina de Médicos del Deporte-, fue la *Revista de Medicina aplicada a los Deportes, Educación Física y Trabajo* que publicó su primer número en 1935.⁹ Divulgó en sus distintas secciones (colaboraciones originales, reseñas críticas y transcripciones, sección oficial de la Filial Argentina de la UIMS, bibliografía e informaciones varias y, posteriormente, comentarios técnicos y consultorio de Educación Física) las diversas problemáticas y tópicos de la medicina deportiva (el problema de la fatiga durante el ejercicio, el examen médico deportivo, el entrenamiento físico en los nadadores, el sistema cardíaco bajo las influencias del ejercicio físico, la educación física en las escuelas y colegios, la alimentación en el deporte, la organización de oficinas médicas en clubes deportivos, las enfermedades de atletas, las lesiones deportivas, la rehabilitación de lesiones deportivas, la

bajo los auspicios de la Confederación Sudamericana de Atletismo en diferentes países: Lima (1939), Buenos Aires (1941), Montevideo (1945), Río de Janeiro (1947), etc.

⁸ El siguiente apartado sigue los lineamientos desarrollados en Scharagrodsky, P. (2015). Los arquitectos corporales en la Educación Física y los Deportes. Entre fichas, saberes y oficios (Argentina primera mitad del siglo XX). *Trabajos y Comunicaciones* (42). Recuperado de <http://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TyC2015n41a05>

⁹ La Revista atravesó tres etapas: *Revista de Medicina aplicada a los Deportes, Educación Física y Trabajo* (1935-1943), *Medicina del Deporte y del Trabajo* (1943-1957) y *Medicina del Trabajo. Occupational Medicine* (1957-1975). Fue fundada por los doctores Antonio Capurro, Carlos Bordo, Arturo Álvarez, Manuel Varela, Pedro Garavano, Gofredo Grasso y José Degrossi. Posteriormente se agregaron Ángel Robles, Armando Pochat y José Pedro Reggi. Éste último dirigió la revista hasta 1975. Los dirigentes de Filial Argentina (presidente, vicepresidente, secretario general, prosecretario, tesorero, protesorero, y vocales) y los de la Revista (fundadores, directores y secretario general) son prácticamente los mismos, por lo que la publicación se convirtió en un medio de difusión de dicha filial.

kinesiterapia y el deportismo, el problema del deporte femenino, el deporte en las diferentes edades de la vida, la gimnasia médica curativa y correctiva, la ingestión de sustancias y su relación con el rendimiento en los deportistas, etc.), siendo las fichas biotipológicas deportivas y los distintos exámenes biométricos un asunto recurrentemente mencionado tanto por médicos locales como por referentes internacionales, especialmente italianos, francés y alemanes. El primer número de la revista estuvo fuertemente vinculado con las fichas biotipológicas deportivas, ponderando “la extraordinaria influencia de la doctrina médico constitucionalista y de las ideas fundamentales de Pende” y resumiendo los exámenes, métodos y fichas de distintos referentes europeos y latinoamericanos como “Cassinis, Castellanos, Frassetto, Grasso, Knoll, Latarjet, Mydlarsky, Morais, Pende, Pieron, Rouppert, Sette Ramalho, Viola y Benedetti y Willoighby” (Reseña crítica y transcripciones. Conceptos actuales sobre antropometría médico deportiva (1935). *Revista de Medicina aplicada a los Deportes, Educación Física y Trabajo*. I (1), 44-56).

La obsesión por medir a los cuerpos, cuantificar rendimientos, establecer promedios en las *performances*, ahuyentar peligros anatómico-fisiológicos y erigir parámetros de normalidad físico/moral para cada practicante comenzó a instalarse como una práctica asidua y natural. Las fichas biotipológicas deportivas, redefinieron los sentidos de ciertos indicadores (edad, peso, sexo, talla, perímetros torácico, perímetro abdominal, capacidad cardio-vascular, capacidad respiratoria, pulso, presión, etc.) construyendo otredades y, en algunos casos, excluyéndolas en lo referido al acceso a ciertas prácticas gímnicas, lúdicas e, inclusive, recreativas, especialmente las vinculadas con las colonias escolares o el deporte de rendimiento: los obesos, los débiles, las enclenques, los raquítics, los asmáticos, las histéricas, los delgados, los muy altos, los muy bajos, los delicados, los melancólicos, los demasiado anchos de espalda, los ‘deformes’ del tronco superior, los ‘deformes’ del tronco inferior, los de tórax estrecho, los de hombros decaídos, los de cuello grueso, los temblorosos, las niñas pálidas y cloróticas, etc., etc., etc.

Por primera vez, se produjeron tablas, gráficos, fichas y promedios sobre el niño/a, alumno/a o deportista normal argentino. Por ejemplo, Grasso realizó observaciones y clasificaciones según su ficha bio-morfológica a “más de 20.000 niños de las Colonias Municipales de Vacaciones siguiendo la evolución de la forma a través de la edad” identificando “la trayectoria normal

de la figura de un niño desde el nacimiento hasta su completo desarrollo” (Grasso, 1935, p. 35). Julio Mondría examinó a través de complejas fichas antropométricas los resultados del entrenamiento a partir de la refosforación a varios nadadores argentinos de elite como Sebastián Dibar y a remeros y basquetbolistas (Mondría, 1935, p. 40; 1939, pp. 19-20). Manuel Varela examinó alrededor de 5000 sujetos sanos en la Asociación Cristiana de Jóvenes utilizando parámetros anatómo-morfológicos, articulando conceptos sobre la presión arterial, el pulso o la postura con consideraciones como “aspecto excelente, psiquismo normal, temperamento alegre, optimista, equilibrado en su reacciones psicofísicas” (Varela, 1935, pp. 81-82). José Pedro Reggi presentó en el Congreso Internacional de Medicina del Deporte organizado en Berlín en 1936 las pruebas de capacidad funcional en los deportistas olímpicos argentinos retomando las técnicas aceptadas en Chamonix (Reggi, 1939, pp. 44-45).

Uno de los médicos deportólogos argentinos más reconocidas dentro y fuera del país, que más escribió sobre los deportes, las oficinas médicas en clubes (Grasso, 1938, pp. 27-28) y las fichas, exámenes y tests, fue Gofredo Grasso. Según este autor, era posible clasificar el cien por ciento de los seres humanos en nueve grupos, numerados del 1 al 9, según las proporciones en ancho y alto del tronco relacionado con la estatura y largo de los miembros inferiores. La clasificación tomaba 9 formas distintas, que se distribuían en tres troncos estrechos, tres medianos y tres anchos y entre los 9 había tres de piernas cortas, tres medianas y tres largas (Grasso, 1935, pp. 33-34). Así, el número 1 sería el de piernas cortas y tronco ancho, que es el tipo del recién nacido, brevilíneo, recorriendo hasta el 9, que es el tronco estrecho y piernas largas, que es el longilíneo. Partiendo del 1, se va progresivamente al 4 y 7, luego al 2, 5, 8 y finalmente al 3, 6, 9, para la longitud de miembros inferiores. El número 5 era el más próximo al tipo normal. Cada tipo humano se caracterizaba por el predominio morfológico y funcional, ambos en mutua dependencia. Existía una solidaridad de forma y función. Influenciado por la medicina constitucionalista, la armonía de las formas constituía el tipo de *belleza*. La armonía de las funciones, significa el estado de *salud* del individuo. Y la armonía de las funciones intelectuales nos conducía a la *verdad*, así como la armonía de los sentimientos nos inducía a la *bondad*. La ficha de Grasso, siguiendo una matriz ‘pendeana’, re-afirmó la lógica clasificatoria,

normatizadora y normalizadora que poseían el resto de las fichas circulantes. La misma fue utilizada en varios clubes deportivos argentinos como, por ejemplo, GEBA de Buenos Aires, retomada y enseñada en el mundo de la kinesiología en franco ascenso en los años '30 y difundida como un procedimiento clasificatorio autorizado en las distintas filiales sudamericanas de medicina deportiva.

Con la aparición del peronismo algunas cuestiones cambiaron y reconfiguraron el campo de la cultura física y a sus actores centrales. Por un lado, el Estado intensificó su relación con los deportes (Rein, 1998) siendo los médicos deportólogos actores centrales a la hora de justificar y legitimar ciertas posibilidades en lo referido al acceso y la práctica gímnic y/o deportiva en niños, jóvenes y adultos de acuerdo a determinados parámetros morfológicos y funcionales -aunque también morales, políticos y sexuales- ya pre-establecidos. Por el otro, la constitución del grupo ocupacional siguió creciendo en número e importancia, pero el mismo se reconfiguró ya que algunos 'referentes' fueron excluidos o expulsados del campo, otros se reafirmaron como productores de discursos a partir de nuevas categorías y conceptos y otros tantos se agregaron al campo y lo potenciaron.

Entrado los años '40 la figura del médico deportólogo estaba consolidada en la agenda política general, ante la mirada social, la de sus pares médicos y frente al masivo ámbito de la cultura física como el más importante productor y fiscalizador epistémico en lo referente al universo gímnic y deportivo. Claro que la vigilancia y fiscalización no sólo fue anatómica, fisiológica y kinética, sino fundamentalmente moral, sexual y política.

Bibliografía

- Archetti, E. (1995). Estilo y virtudes masculinas en *El Gráfico*: la creación del imaginario del fútbol argentino. *Desarrollo Económico*, 35(139), 419-442.
- Armus, D. (2007). *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950*. Buenos Aires: Edhasa.
- Bontempo, M. (2012). *Editorial Atlántida. Un continente de publicaciones, 1918-1936*. (Tesis de Doctorado en Historia). Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Chiappe, M. (2015). ¡A la pelota! Fútbol, popularidad y hombría. Entre

- la sociedad civil y la intervención estatal. Bariloche, 1920-1945. En L. Méndez & A. Podlubne (Eds.). *Tiempo de jugar, tiempo de aprender. Educación, museos y prácticas corporales en la Patagonia Norte. 1910-1955* (pp. 222-235). Buenos Aires: Prometeo.
- Di Liscia, M. (2004). Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina (1880-1940). En M. Di Liscia & Salto, G. (Eds.). *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)* (pp. 37-64). La Pampa: Ediciones UNLPAM.
- Frydenberg, J. (2011). *Historia social del fútbol: del amateurismo a la profesionalización*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gleyse, J. (2011). La metáfora del cuerpo máquina en la Educación Física en Francia (1825-1935). En P. Scharagrodsky (comp.). *La invención del 'homo gymnasticus'. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 77-95). Buenos Aires: Prometeo.
- González Leandri, R. (1999a). *Curar, persuadir, gobernar. La construcción histórica de la profesión médica en Buenos Aires, 1852-1886*. Madrid: CSIC.
- González Leandri, R. (1999b). *Las Profesiones, entre la vocación y el interés corporativo. Fundamentos para su estudio histórico*. Madrid: Catriel.
- Rein, R. (1998). 'El Primer Deportista': The Political Use and Abuse of Sport in Peronist Argentina. *The International Journal of the History of Sport*, 15(2), 54-76.
- Reyna, F. (2014). La prensa escrita como actor social de un modelo deportivo. Córdoba (Argentina), primeras décadas del siglo XX. En S. Rinke & D. Armus (coords.). *Del football al fútbol/futebol. Historias argentinas, brasileras y uruguayas en el siglo XX* (pp. 49-66). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert.
- Roldán, D. (2015). Circulación, difusión y masificación. El futbol en Rosario (Argentina) 1900-1940. *Secuencia: revista de historia y ciencias sociales*, 93, 137-161.
- Sánchez, N. (2007). *La higiene y los higienistas en la Argentina (1880-1943)*. Buenos Aires: Sociedad Científica Argentina.
- Scharagrodsky, P. (2015). Los arquitectos corporales en la Educación Física y los Deportes. Entre fichas, saberes y oficios (Argentina primera mitad

del siglo XX). *Trabajos y Comunicaciones*, (42). Recuperado de <http://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/issue/view/274>
Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fuentes

- Estatutos de la Unión Internacional de Médicos del Deporte (1939). *Revista de Medicina aplicada a los Deportes, Educación Física y Trabajo*. III (7), 44-45.
- Grasso, G. (1935). Variaciones de la morfología humana según la edad. *Revista de Medicina aplicada a los Deportes, Educación Física y Trabajo*. I (1), 32-35.
- Grasso, G. (1938). Organización y reglamentación de las oficinas médicas en los clubs deportivos. *Revista de Medicina aplicada a los Deportes, Educación Física y Trabajo*. II (5), 26-33.
- Mondría, J. (1935). Acción del inositoexafosfato de calcio y de magnesio, kola y quina en el entrenamiento de los nadadores. *Revista de Medicina aplicada a los Deportes, Educación Física y Trabajo*. I (1), 35-41.
- Mondría, J. (1939). La refosforación en el entrenamiento. *Revista de Medicina aplicada a los Deportes, Educación Física y Trabajo*. III (7), 15-20.
- Reggi, P. (1939). El 'resultado paradójal' de las pruebas de capacidad para la realización de esfuerzos físicos. *Revista de Medicina aplicada a los Deportes, Educación Física y Trabajo*. III (10), 43-51.
- Reseña crítica y transcripciones. Conceptos actuales sobre antropometría médico deportiva (1935). *Revista de Medicina aplicada a los Deportes, Educación Física y Trabajo*. I (1), 44-56.
- Sección Oficial de la Filial Argentina de la Unión Internacional de Médicos del Deporte: Primera Sesión Científica (1935). *Revista de Medicina aplicada a los Deportes, Educación Física y Trabajo*. I (1), 62-65.
- Varela, M. (1935). Hipotensión ortostática con crisis lipotímicas. *Revista de Medicina aplicada a los Deportes, Educación Física y Trabajo*. I (2), 81-86.

Sobre los autores

Juan Branz

Licenciado en Comunicación Social y Doctor en Comunicación, UNLP. Sus temas de investigación están vinculados al género y a la clase social. Docente de grado Asignatura Historia Social del Deporte, FPyCS-. Becario posdoctoral del CONICET. Actualmente indaga problemáticas asociadas al dolor desde el complejo moral que lo reviste, y analiza la categoría de sufrimiento que circula en sociedades contemporáneas desde la denominada antropología del riesgo.

Gabriel Cachorro

Profesor en Educación Física, UNLP. Magíster en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México. Doctorando en Comunicación Social, UNLP. Profesor Adjunto del Seminario de Elaboración de Tesis, Licenciatura en Educación Física, FaHCE-UNLP. Profesor Titular de Prácticas corporales y Subjetividad, Tecnicatura en Periodismo Deportivo, FPyCS-UNLP. Profesor de Sociología de la Educación (modalidad virtual), UNQ. Docente en Taller de Tesis, Maestrías en Educación Corporal y en Deporte, FaHCE-UNLP. Docente del Seminario Prácticas corporales y procesos de subjetivación, Maestría en Ciencias Sociales, UNQ. Investigador categoría II, Programa de Incentivos a la docencia- investigación. Co-coordinador del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física, IdIHCS (UNLP-CONICET).

Carlos Carballo

Profesor en Educación Física, UNLP, y Magíster en Investigación Educativa, PIIIE-UAHC, Chile. Profesor Titular de Teoría de la Educación Física 2 -grado- y docente del Seminario de Tesis -posgrado- (FaHCE-UNLP). Autor de *Proponer y negociar* (Al Margen, 2003). Compilador de *La Educación*

Física de los Otros (Al Margen, 2013), *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica* (Prometeo, 2015) y *Educación Física escolar, académica y profesional* (UNLP, 2015). Investigador categoría II y Director de Proyectos desde 2001. Primer Coordinador del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física, IdIHCS (UNLP-CONICET). Autor de veinticinco capítulos y artículos y conferencista invitado en congresos. Docente de posgrado, jurado de concursos y tesis, evaluador de proyectos y carreras en quince UUNN y también en Brasil, Uruguay, Venezuela, México, España y Japón.

Román Césaró

Profesor en Educación Física y Magíster en Educación Corporal, UNLP. Doctorando en Comunicación Social, UNLP. Profesor Adjunto de Teoría de la Educación Física 4, Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNLP. Profesor Adjunto de Prácticas Corporales, FPyCS-UNLP. Integrante de proyecto de investigación Jóvenes. Prácticas corporales, espacio público y ciudadanía 11H760, FaHCE, UNLP. Extensionista y director de proyectos de extensión Movimiento en pertenencia. Gimnasia recreativa en el Barrio “El Molino” FaHCE-UNLP. Autor de artículos y capítulos de libro relativos a educación física y prácticas corporales como “Circle Kabaddi de juego tradicional a deporte espectáculo” (Prometeo, 2016) y autor *Identidades en juego* (Editorial Académica Española, LAP LAMBERT Academic Publishing GMBH& Co. KG., 2012).

Rodrigo Daskal

Sociólogo, UBA. Docente de Sociología del Deporte, FPyCS-UNLP, Introducción a la Investigación, UNDAV y Historia del periodismo y el deporte, DeporTea. Investigador del Centro de Estudios del Deporte, UNSAM. Autor de *Los clubes en la Ciudad de Buenos Aires (1932-1945)*, Revista La Cancha: sociabilidad, política y Estado, (Biblioteca Nacional/Teseo, 2013) y coautor de *Clubes argentinos. Debates sobre un modelo* (UNSAM edita, 2017).

Fabián Amílcar De Marziani

Profesor en Educación Física y Magíster en Deporte, UNLP. Jefe de Trabajos Prácticos de Educación Física 2, UNLP. Profesor de los cursos: Fútbol infantil: Actualización de la enseñanza. Prevención y cuidados, FaHCE (2014); Curso de técnicos de fútbol, Liga Platense de Fútbol (2014)

y Herramientas para la inclusión Educativa. Un aporte para la Construcción de Acuerdos Institucionales de Convivencia, UNLP (2015). Profesor de Seminario de Maestría: La institucionalización de los deportes: su constitución y construcción a lo largo de la historia. Integrante del proyecto de investigación “Educación Física y escuela: qué enseña la educación física cuando enseña”, UNLP 2014-2015. Miembro de Comisiones Asesoras de concurso de grado y de posgrado, UNLP. Ponente y coordinador de paneles en eventos nacionales e internacionales de la educación física, educación e investigación.

Silvia Cristina Ferrari

Profesora de Educación Física, ISFD N°19, Mar del Plata. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Especialista y Magíster en Formación de Formadores, UBA. Experta Universitaria en Entornos virtuales de aprendizaje, Virtual Educa-OEI. Integrante de Equipos Técnicos en la DGCYE-DEF, 2000-2011, y Asesora Docente, 2011-2015, a cargo del Área Currículum y formación docente, Coautora de *La formación docente en Educación Física, perspectivas y prospectiva* (Noveduc, 2010); *La capacitación de capacitadores en Educación Física: desafíos y propuestas* (CABA, 2011); *Diseños Curriculares de Educación Física en EP, ES y ESOEF* (CABA y DGCYE); y, *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Prof. de Educación Física* (MCE-INFD).

José Fotia

Profesor en Educación Física, UNLP. Profesor Titular de Educación Física 3, UNLP. Investigador categoría III. Director del proyecto de investigación AIEIEF-IdIHCS (UNLP-CONICET). Autor de capítulos de libros y publicaciones: “El oficio del profesor de Educación Física”. En Ron O. – Fridman J., coordinadores, (en prensa). Edit. FaHCE, UNLP; “Deporte y educación: próximas indagaciones y preguntas necesarias”. En “Actas del 1º Encuentro Deporte y Sociedad, ÁEIEF-IdIHCS (UNLP-CONICET), FaHCE (en prensa); Congreso Internacional de Voleibol Valladolid (España) 2016: “La capacitación a discusión: la temática de los roles en el voleibol”. Integrante del Registro de Expertos en Actividad Física y Deporte, Didáctica y Metodología, CONEAU. Técnico Internacional de Voleibol (FIVB).

José Garriga Zucal

Licenciado en Antropología, UBA. Magíster en Antropología social, IDES-IDAES-UNSAM. Doctor en Antropología social, UBA. Investigador Adjunto del CONICET y docente de Problemáticas Socioculturales 1 en la Universidad Nacional de San Martín. Publicó entre otros libros: *Haciendo amigos a las piñas. Violencia y redes sociales de una hinchada de fútbol* (Prometeo, 2007), *El inadmisibile encanto de la violencia. Policías y “barras” en una comparación antropológica* (El Cazador, 2015) y *El verdadero policía y sus sinsabores. Esbozos para una interpretación de la violencia policial* (UNLP-EPC, 2016). Además ha publicado numerosos artículos sobre violencia, masculinidad y corporalidad.

Alejo Levoratti

Profesor y Licenciado en Educación Física, UNLP. Magíster en Antropología Social, IDES-IDAES, UNSAM. Sus temas de investigación son el deporte y la educación física en las políticas públicas, estudios antropológicos sobre/en el deporte y los procesos de formación y configuración profesional de los profesores de educación física. Estudiante del Doctorado con mención en Ciencias Sociales y Humanas, UNQ. Docente en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física, FaHCE-UNLP en la cátedra de Metodología de la investigación en Educación Física. Autor de *Deporte y Política Socio-Educativa. Una etnografía sobre funcionarios y profesores de educación física* (Prometeo, 2015) y de distintos capítulos y artículos científicos.

Verónica Moreira

Licenciada en Antropología Social, UBA. Magíster en Antropología Social, IDES-IDAES, UNSAM. Doctora en Ciencias Sociales, UBA. Sus temas de estudio han sido los procesos políticos en los clubes de fútbol. Docente del Seminario de Cultura Popular y Cultura Masiva de la carrera de Ciencias de la Comunicación. FSOC-UBA. Investigadora Adjunta del CONICET. Coautora de *Deporte y Ciencias Sociales: claves para pensar las sociedades contemporáneas* (EPC, 2012); *Deporte, Cultura y Sociedad: estudios socio-antropológicos en Argentina* (Teseo, 2016). Actualmente realiza una investigación etnográfica sobre la práctica del boxeo.

Gladys Miriam Renzi

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Profesora Nacional de Educación Física, INEF “Dr. Romero Brest”. Especialista y Magíster en Didáctica, UBA. Doctora en Ciencias de la Educación, UBA. Profesora Titular de Desarrollo motor en la Licenciatura en Actividad Física y deporte, UNDAV. Profesora de Debates contemporáneos en didáctica de las actividades físicas y deportivas en la Maestría en Actividad física y Deporte, UFLO. Directora de la Especialización en Envejecimiento activo y saludable de los adultos mayores, UNDAV. Coautora del libro *La formación docente en educación física. Perspectivas y prospectivas* (Noveduc, 1° reimp. 2016). Ase-sora docente de la Dirección de Educación Física (2002-2005) y del Consejo General de Educación (2006-2016) de la DGCyE, provincia de Buenos Aires.

Oswaldo Omar Ron

Profesor en Educación Física, UNLP. Doctorando en Ciencias Sociales, UNLP. Profesor Titular de Educación Física 2, UNLP. Profesor del Seminario Elaboración de Proyectos de Investigación en Educación Física, UNLP. Coordinador del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física, IdIHCS (UNLP-CONICET). Autor de publicaciones en revistas científicas y de capítulos de libro. Co-coordinador de *Educación Física, deporte y escuela. (Entre) dichos y hechos* (Colección Diálogos en EF, FaHCE-UNLP,2015) y de *Prácticas de la Educación Física* (Colección Colectiva y Monográfica, FaHCE-UNLP, 2014) . Director del proyecto de investigación “Educación Física y escuela: qué enseña la educación física en perspectiva de profesores y alumnos”. Director y codirector de tesis y trabajos finales de grado y posgrado.

Jorge Ricardo Saraví

Profesor de Educación, Instituto Superior de Formación Docente N° 22, Olavarría. Licenciado en Actividad Física y Deporte, UFLO. Magíster en Educación Corporal, UNLP. Master en Ciencias y Técnicas de las Actividades de Físicas y Deportivas, Universidad Paris V, Francia. Doctorando en Ciencias de la Educación, UNLP. Profesor Adjunto de Educación Física 3, FaHCE-UNLP. Investigador Categoría III. Director del proyecto de investigación “Lógica interna, prácticas corporales y Educación Física”, AEIEF-IdIHCS (UNLP-Conicet). Autor del libro *Jóvenes, prácticas cor-*

porales urbanas y tiempo libre. Una mirada desde el skate (Grupo Editor Universitario, 2017). Conferencista y ponente en congresos y jornadas en el país y en el extranjero.

Pablo Ariel Scharagrodsky

Profesor de Educación Física y Licenciado en Ciencias de la Educación, UNLP. Doctor en Ciencias Sociales y Humanas, UNQ. Sus temas de investigación son la historia de la educación, de la educación física y de los deportes en perspectiva de género, especialmente en tópicos referidos a los Men's Studies. Actualmente es docente investigador de Teoría de la Educación Física 3, UNLP y Géneros y Sexualidades en Educación, UNQ. Es autor de numerosos artículos en revistas especializadas y de *Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980* (Prometeo, 2016), *Miradas médicas sobre la 'cultura física' en Argentina (1880-1970)* (Prometeo, 2014) y *La invención del 'homo gymnasticus'* (Prometeo, 2011).

Daniel Ruben Zambaglione

Profesor de Educación Física y Magíster en Educación Corporal, UNLP. Profesor Adjunto de Metodología de la investigación en Educación Física, UNLP. Profesor del Seminario de cuerpo, subjetividad y educación física en contextos de encierro y Profesor Titular de Historia Social del Deporte, FPyCS-UNLP. Director del proyecto de investigación "Políticas públicas e inclusión social: la importancia de los clubes de barrio como parte fundamental del tejido social. Pasado, presente y futuro de las instituciones del tercer sector", 2012, AEIEF-IdIHCS (UNLP-CONICET). Director de las Jornadas Latinoamericanas y del Caribe. Universidad Política y Sociedad, el Deporte Social y la Recreación como medios de Inclusión durante los años 2013, 2014 y 2015.

Este libro reúne las exposiciones presentadas en el Primer Encuentro Deporte y Sociedad: Debates en tránsito en las Ciencias Sociales en la Argentina actual realizado en Ensenada en octubre-noviembre de 2015. El encuentro fue pensado como un espacio académico de participación de especialistas orientado a establecer vínculos e intercambios entre docentes investigadores interesados en debatir producciones relativas al tratamiento del deporte moderno en nuestra sociedad en una perspectiva que integra la docencia, la extensión y la investigación en las universidades nacionales.

**Trabajos, comunicaciones
y conferencias, 30**
ISBN 978-950-34-1476-7

IdIHCS Instituto de
Investigaciones en
Humanidades y
Ciencias Sociales

CONICET  