

Colectiva & Monográfica

Educación Física

**Teorías y prácticas para
los procesos de inclusión**



Santiago Achucarro

Néstor Hernández

Débora Di Domizio

(compiladores)

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

EDUCACIÓN FÍSICA

Teorías y prácticas para los procesos de inclusión

Santiago Achucarro, Néstor Hernández
y Débora Di Domizio
(compiladores)

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

Correctora de estilo: Lic. Alicia Lorenzo

Diseño: D.C.V Celeste Marzetti

Tapa: D.G. P. Daniela Nuesch

Editora por Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión: Natalia Corbellini

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2017 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1537-5

Colectiva y monográfica; 3

Cita Sugerida: Achucarro, S., Di Domizio, D., y Hernández, N. F. (Comps.). (2017). *Educación física: teorías y prácticas para los procesos de inclusión*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Colectiva y monográfica ; 3). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/92>



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

Prosecretario de Gestión Editorial y Difusión

Dr. Guillermo Banzato

Índice

Presentación	11
PRIMERA PARTE: Educación física e instituciones	23
Educación física e institución escolar: Una articulación posible de formación y transformación	
<i>María Lucía Gayol</i>	25
La infancia maltratada: Valor y función de la educación física ante el cuerpo del niño como presa	
<i>Laura Chiani</i>	35
La cárcel: ¿Excluye o incluye?	
<i>Santiago Achucarro</i>	45
Del potrero al club: La institucionalización del fútbol infantil en la ciudad de La Plata	
<i>Fabián De Marziani</i>	53
SEGUNDA PARTE: Educación física: gestión e investigación	71
Esporte como ferramenta de inclusão social: Limites e possibilidades	
<i>Lino Castellani Filho</i>	73
La trayectoria inacabada del deporte en Brasil: De la promesa de inclusión social a la tentativa de la garantía de los derechos de ciudadanía	
<i>Pedro Athayde</i>	83

<u>Piedras en las zapatillas</u>	
<i>María Graciela Rodríguez y María Florencia Blanco Esmoris</i>	103
<u>De la gestión del individuo a la autogestión: Una misma forma de gestionar la educación física</u>	
<i>Agustín Lescano</i>	113
<u>Pesquisas para a Educação Física Escolar: Aprofundamentos Teóricos ou Propostas Interventoras</u>	
<i>Elenor Kunz</i>	123
<u>Reflexiones en torno a la inclusión y la igualdad a partir de la experiencia de gestión en el Departamento de Educación Física (FaHCE - UNLP, mayo 2010- septiembre 2015)</u>	
<i>Carlos Carballo</i>	137
<u>TERCERA PARTE: Educación física y perspectivas históricas</u>	145
<u>Consideraciones a propósito de la historia en el campo de la educación física</u>	
<i>Raumar Rodríguez Giménez</i>	147
<u>Límites y posibilidades del cuerpo escénico en la danza moderna y posmoderna: ¿Un paradigma de inclusión?</u>	
<i>María Paz Brozas Polo</i>	155
<u>Avances y desafíos en praxiología motriz en Argentina</u>	
<i>Jorge Ricardo Saraví</i>	173
<u>CUARTA PARTE: Educación física y representaciones del cuerpo</u>	187
<u>Hormonas, género y deporte</u>	
<i>Mabel Alicia Campagnoli</i>	189
<u>De la educación física a la educación de los sentidos. ¿O a la inversa?</u>	
<i>Marcus Taborda de Oliveira</i>	199

<u>Educación física o educación corporal. Biologismo, nihilismo, individualismo</u>	
<i>Liliana Rocha Bidegain</i>	209
<u>El rol de la masa muscular en la prevención y tratamiento de las enfermedades crónicas</u>	
<i>Agustín Santa María</i>	223
<u>Educación Física o Educación Corporal</u>	
<i>Marcelo Giles</i>	237
<u>Contenidos de la educación física. Aportes para analizar la enseñanza y la transmisión</u>	
<i>Norma Beatriz Rodríguez</i>	243
<u>Juego e inclusión</u>	
<i>Ivana Rivero</i>	255
<u>Violencia en las prácticas físicas: Perspectivas políticas e inclusión en la educación física</u>	
<i>Andrew Wheeler</i>	267
<u>La educación física y los juegos, las gimnasias y los deportes como contenidos educativos: Posibilidades de intervención con adultos mayores</u>	
<i>Débora Di Domizio</i>	281
<u>La discapacidad: ¿Un recorte social para tematizar o un tema para transversalizar?</u>	
<i>Sandra Katz</i>	297
<u>Análisis de los planes de estudios a la luz de la formación universitaria. Alcances, funciones y potencialidades</u>	
<i>Silvana Simoy</i>	307
<u>Educación física, gimnasia y deporte</u>	
<i>Sergio Lugüercho</i>	319

<u>Didáctica en la formación de profesores universitarios</u>	
<i>Mónica Dorato</i>	335
<u>Didáctica y prácticas de la enseñanza en educación física. Concepciones, debates y acuerdos en la formación de grado</u>	
<i>Andrea Anahí Rodríguez</i>	345
<u>Educación física e inclusión. Aportes de la teoría de los grupos para una didáctica inclusiva</u>	
<i>Martín Scarnatto</i>	359
<u>El discurso de la identidad en la política educativa reciente y sus efectos de desigualdad</u>	
<i>Valeria Emiliozzi</i>	377
<u>Educación física: Inclusión e investigación</u>	
<i>Ricardo Crisorio</i>	391
<u>Autores</u>	401

Agradecimientos

En primera instancia vaya nuestro reconocimiento a la Universidad Nacional de La Plata, que nos brinda un espacio de producción académica con el suficiente apoyo como para garantizar una educación de mayor calidad e inclusión. Sabemos el esfuerzo que demanda la coordinación, edición y publicación de libros digitales y festejamos las posibilidades que se nos otorgan de compartir esta tarea.

También queremos agradecer a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y al Departamento de Educación Física, que nos aseguran un lugar de trabajo en un amplio marco de libertad y de respeto hacia nuestras convicciones e ideas educativas.

Por último, pero no por ello menos importante, nuestro agradecimiento a las autoras y los autores que han escrito los diferentes capítulos y nos han permitido compilarlos en esta publicación, que hoy compartimos con toda la comunidad universitaria.

Presentación

Este libro tiene como base diferentes conferencias y exposiciones que se desarrollaron durante el 11^{vo.} Congreso Argentino y 6^{to.} Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, organizado por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) entre el 28 de septiembre y el 2 de octubre del año 2015. No obstante, nos interesa dejar en claro que la sistematización en ejes que a continuación detallamos no reproduce de manera fiel la organización que presentó el Congreso, sino que responde a una nueva forma de reunir los escritos, vinculada fundamentalmente a su proximidad temática.

1. Eje educación física e instituciones

En este eje se nuclean cuatro trabajos, de los cuales tres analizan las vinculaciones de la educación física con diferentes instituciones: en el caso del trabajo de María Lucía Gayol se trata de la escuela; mientras que los de Laura Chiani y de Santiago Achucarro se refieren a instituciones de encierro, ya sea para niños en el primer caso y para adultos –cárceles– en el segundo. El último texto, de Fabián De Marziani, se incluye en este apartado porque analiza el fútbol infantil ya no como una institución con existencia física (como la escuela o un hospital, por ejemplo), sino como una práctica corporal y social que tiene presencia y características instituidas en la vida cotidiana de los niños.

La presentación de María Luz Gayol, *Educación Física e institución escolar: una articulación posible de formación y transformación*, plantea una articulación plausible entre educación física y escuela; cuestión que al ser analizada desde una perspectiva pedagógico-didáctica encuentra en la inclusión el eje de ese posible vínculo a establecer. También, al relacionar a la disciplina con uno de los tantos ámbitos en los que se la despliega, visualiza al proceso de enseñanza como adecuado y oportuno para este anclaje. En los tiempos actuales, pensar en la enseñanza de la educación física remite a visibilizar

gustos, intereses, obligaciones y derechos de los sujetos que, aunque con distintas funciones y posicionamientos, se interrelacionan al poner en acto la construcción de significados y sentidos que no siempre están en un mismo nivel de reciprocidad.

Los aportes de Laura Chiani en su trabajo *La infancia maltratada: valor y función de la educación física ante el cuerpo del niño como presa*, muestra los derroteros de formas institucionalizadas de maltrato como medios de control sobre niños y niñas vulnerables. El cuerpo del niño es prisionero porque está sujeto a la condición de indefensión. La autora se interroga por la posición que toma la educación física frente al cuerpo del niño como presa. El escrito de Santiago Achucarro denominado *La cárcel: ¿excluye o incluye?* describe en primera instancia las diferentes maneras de entender los procesos de inclusión y exclusión con relación a los sectores más vulnerables, que son, en definitiva, los grupos encarcelados y que, por otro lado, son aquellos que tienen menos seguridad. El trabajo reconoce los accesos desiguales ante los diferentes capitales y analiza críticamente los discursos que proponen a la institución carcelaria como medio de rehabilitación social. Por último, describe las posibilidades y los límites de la educación física en el contexto de encierro total.

El texto de Fabián De Marziani *Del potrero al club: la institucionalización del fútbol infantil en la ciudad de La Plata*, relata el proceso de transformación del deporte infantil en términos políticos, que supone un cambio profundo, al mostrar las formas de representación de los intereses predominantes en cuanto manera de pensar un sistema más amplio –que incluye al deporte infantil– por fuera de los sujetos. En otras palabras, retoma los cambios políticos y sociales para analizar las formas de concebir al niño, su práctica y el mundo que los comprende. Como dice el autor, el deporte infantil, al institucionalizarse, tal vez comenzó un proceso de regulación y de sistematización que generó paulatinamente la pérdida de disfrute y de cierta libertad que tenían los jugadores en el potrero.

2. Eje educación física, gestión e investigación

En este eje hemos agrupado trabajos que analizan los proyectos de gestión deportiva en un nivel general como políticas de Estado. Es el caso de los escritos de Lino Castellani Filho, *Esporte como ferramenta de inclusão social: limites e possibilidades* y de Pedro Athayde, *Trayectoria inacabada del deporte*

en Brasil: de la promesa de inclusión social a la tentativa de la garantía de los derechos de ciudadanía; pero también se presentan textos que muestran recortes de índole local y focal, como los de María Graciela Rodríguez y María Florencia Blanco Esmoris *Piedras en las zapatillas*. El de Agustín Lescano, *De la gestión del individuo a la autogestión*, critica los modelos que se centran en lo individual o en la autogestión y para ello describe las bases teóricas de dichos modelos. Por último incluimos el aporte de Elenor Kunz en este apartado, ya que nos brinda la posibilidad de vincular la investigación con la intervención, como lo explica en *Pesquisas para a educação física escolar: aprofundamentos teóricos ou propostas interventoras*.

Lino Castellani Filho busca explicitar los límites y posibilidades de acción de los proyectos sociales deportivos como elementos de inclusión social dentro de la agenda del Estado. Deja claro que solo se pueden configurar como tales si se los articula con un conjunto de políticas sociales y económicas. Analiza el momento actual en Brasil y plantea que se generó un retroceso si se toman como referencia las políticas deportivas del gobierno del presidente Lula da Silva y se las compara con los actuales programas deportivos. Sostiene que el ideario en el que se basaban los proyectos de aquel gobierno tenía como eje políticas sociales de emancipación, mientras que en el presente se vislumbra un giro debido al surgimiento de un modelo del deporte vinculado con el alto rendimiento pensado como un negocio y espectáculo masivo de difusión.

Pedro Athayde analiza en su escrito las funciones asumidas por el deporte en las sociedades capitalistas. Para ello describe las teorías del origen del deporte moderno y su desarrollo como mercancía de consumo masivo, propiciado por la expansión de los medios de comunicación. El autor expresa que es esencial que los responsables de la ejecución y organización de programas y proyectos sociales relacionados con los deportes reflexionen para que se transfieran en experiencias ricas que proporcionen un aprendizaje real y que el deporte se conciba como elemento cultural y producto social. Para finalizar, destaca la necesidad de un giro político en las concepciones del deporte, que garantizaría desde sus prácticas la satisfacción de los derechos de la ciudadanía, al entenderlo como una potestad social.

En el siguiente escrito, las autoras Rodríguez y Blanco Esmoris muestran la aplicación de un proyecto deportivo a partir del hockey realizado en La Cárcova, villa de emergencia ubicada en el partido de San Martín en la provincia de Buenos Aires. El trabajo explicita de manera detallada los pormenores de la

intervención barrial de y con los diferentes actores sociales. Pero lo interesante es que además construye un andamiaje teórico por medio de la elaboración de dimensiones (categorías) teóricas que recuperan y describen las prácticas en territorio, al mostrar de manera sólida la necesidad de repensar las acciones prácticas a partir de una teoría que se elabora desde las prácticas sociales.

Por su parte, Agustín Lescano expone los fundamentos en los que se sostienen los modelos de gestión que se centran en lo individual. Estos son descriptos como procedimientos racionales que regulan y controlan de manera universal; es decir, para todos los individuos y en todas las situaciones, como una fórmula infalible para “fabricar” individuos. A su vez revisa los preceptos de la autogestión como una propuesta en la cual todo es posible, flexible y capaz de volver a empezar; es así que el éxito de la organización depende de la capacidad de cada individuo. En definitiva, ambas propuestas borran lo social al no reconocer los vínculos con los otros sujetos.

En el inicio de su trabajo, Elenor Kunz plantea la necesidad de no dejar de lado las investigaciones de la educación física escolar. Reconoce que es prioritario consolidar una teoría didáctica y pedagógica en la cual la teoría y la práctica realmente se vinculen. Al mismo tiempo sostiene que las investigaciones no deben carecer de los estudios del hombre, del mundo o de aspectos políticos y culturales, pero siempre dentro de un horizonte pedagógico, para garantizar una intervención escolar crítica y emancipadora.

3. Eje educación física y perspectivas históricas

En este eje incluimos los siguientes trabajos: *Consideraciones a propósito de la historia en el campo de la educación física* de Raumar Rodríguez Giménez, que analiza de manera general aspectos históricos; *Límites y posibilidades del cuerpo escénico en la danza moderna y posmoderna: ¿un paradigma de inclusión?* de María Paz Brozas Polo, en el que se estudia la danza en los últimos siglos en Occidente, y *Avances y desafíos en praxiología motriz en Argentina* de Jorge Ricardo Saraví, en el cual el foco está puesto en Argentina y en épocas recientes.

Hemos comenzado con los aportes de Raumar Rodríguez Giménez pues analiza y propone de manera sugestiva una manera de pensar la historia en términos generales, nos permite revisar las perspectivas desde y de la propia historia y así nos brinda la posibilidad de enfocar los otros escritos. Sostiene que la historia permite procesos de estudios críticos y desnaturalizantes. Asimismo recomienda la posibilidad de pensar una historia que vincule lo

conceptual con las prácticas; y, sobre todo, que establezca hipótesis respecto de la relación entre conceptos y prácticas, entre ciencia y política, entre saber y poder. Afirma que el problema reside en que, cuando un profesor de educación física procura una lectura, generalmente está interesado en resolver problemas de la práctica, pero no es deseable que toda lectura de la educación física pase por respuestas a la práctica, que todo concepto se mida en su aplicabilidad didáctica. A la vez, señala que la educación física dará un salto cualitativo cuando no reniegue de la necesidad teórica, cuando privilegie el saber a secas, y no solo el saber-hacer; en suma, cuando encuentre un equilibrio ponderado entre ambos. Para finalizar aclara que es esperable tender un arco entre el pasado y el futuro para pensar políticamente en este último, y, como cierre, propone la necesidad de la historia en la educación física, pero no solo para vincularla con lo estrictamente pedagógico-didáctico, sino para poder “narrarla”.

El trabajo de María Paz Brozas Polo centra su análisis en el problema del cuerpo en el contexto del escenario coreográfico. Retoma distintos momentos históricos en Occidente que van desde el siglo XVIII hasta la actualidad, ligada a la posmodernidad. Recorre los primeros momentos en que la danza era pensada como sostén para la construcción de un cuerpo hábil (siglos XVIII y XIX) y en un segundo momento en el cual se concibe un cuerpo sensible. La autora invita a revisar críticamente las representaciones unívocas, hegemónicas y comerciales del cuerpo y de la danza. Sostiene, en cambio, la búsqueda de recorridos estéticos en torno a la libertad en las formas de ser, de vivir y pensar lo corporal para generar desde las artes escénicas procesos inclusivos y espacios democratizadores.

Este eje se cierra con el recorrido que realiza Jorge Saraví de la importante presencia de la praxiología motriz como campo científico en la República Argentina. Esta perspectiva o corriente iniciada por los primeros trabajos de Pierre Parlebas en Francia (1967), con su lógica influencia en la comunidad académica francesa y española, tuvo una fuerte presencia en Argentina en los primeros años de la década del 90 –con hitos en el 1^{er}. Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias (1993) que contó con la presencia de Pierre Parlebas, y en los documentos de los Contenidos Básicos Comunes de la reforma educativa (1994). Por otro lado, la consolidación de la praxiología se constata en varias tesis de posgrado, proyectos de investigación y en un sinnúmero de eventos académicos que comenzaron en la década del noventa y mostraron como expresión máxima la realización en el año 2011 del XIV Seminario

Internacional y II Latinoamericano de praxiología motriz: educación física y contextos críticos. En este caso, el autor no se limita a la descripción histórica sino que intenta poner en debate cuáles son algunas de las posibles perspectivas que se pueden vislumbrar en el quehacer académico-científico de la praxiología en nuestro país.

4. Eje educación física y representaciones del cuerpo

En este eje reunimos trabajos que se interrogan y proponen enfoques que permiten analizar al cuerpo desde diferentes ciencias y enfoques. Es preciso aclarar que no todos pueden dialogar entre sí, ya que parten de puntos de vista epistémicos diferentes en los modos de pensar a los sujetos. El aporte de Mabel Alicia Campagnoli revisa los postulados de los géneros con relación a la temática de las hormonas como parte constitutiva de las feminidades y masculinidades; el enfoque de Marcus Aurelio Taborda de Oliveira trabaja sobre el tema de las sensibilidades corporales y la presentación de Liliana Rocha describe los límites teóricos de la educación física tomando como referencia a la educación corporal. Por otro lado, desde una posición más cercana a la biología, Matías Santa María retoma los estudios sobre el metabolismo de las proteínas en el entrenamiento de la fuerza en la prevención de las enfermedades crónicas.

El trabajo de Campagnoli *Hormonas, género y deporte* se sitúa en el análisis de las temáticas de género en relación con la práctica deportiva. La autora hace una revisión crítica de los modelos biologicistas (estudios sobre las hormonas masculinas y femeninas) que terminan por ordenar los cuerpos de manera “natural”. El trabajo sostiene que las etiquetas sobre lo femenino y lo masculino constituyen una decisión de orden social.

Taborda de Oliveira señala, en su texto *De la educación física a la educación de los sentidos. ¿O a la inversa?*, su trayecto formativo y laboral como limitado para comprender las diferentes dimensiones del cuerpo. El trabajo describe la educación de los cuerpos tomando como base la educación de los sentidos y de las sensibilidades en perspectiva histórica, al aclarar cómo fueron producidos y procesados. Es muy significativa y desafiante la frase de su autoría en la que sostiene que el hombre está “poseído” por un aparato sensible que codifica las cosas del mundo.

En su presentación *Educación física o educación corporal. Biologismo, nihilismo, individualismo*, Liliana Rocha califica a la relación entre educación

física y educación corporal como disyuntiva, discontinua o de ruptura. Señala que los orígenes de la educación física están ligados en primera instancia a la fisiología y *a posteriori* a enfoques psicofisiológicos. Propone a la educación corporal como modelo superador ya que posibilitaría alejarnos de las miradas “naturales” para pensar la enseñanza desde un orden simbólico que permite referenciarse al maestro y al aprendiz.

El trabajo de Agustín Santa María *El rol de la masa muscular en la prevención y tratamiento de las enfermedades crónicas*, destaca que el mantenimiento de niveles adecuados de masa muscular según edad y sexo juega un papel clave en la prevención y tratamiento de muchas patologías en general y de las enfermedades crónicas en particular. El autor concluye que el desuso del músculo lleva a la pérdida de masa muscular y a la acumulación de tejido adiposo visceral; por consiguiente, a la activación de una red de vías inflamatorias que promueven el desarrollo de un grupo de enfermedades crónicas. Por el contrario, el hallazgo de que los músculos producen y liberan miokinas proporciona una base molecular para la comprensión de cómo el ejercicio podría prevenir la morbilidad y mortalidad prematura.

5. Eje educación física y contenidos

En este eje hemos agrupado textos que tematizan la problemática de los contenidos de la educación física de acuerdo a la diversidad de perspectivas sustentadas por los autores. Dos trabajos analizan los juegos, los deportes y las gimnasias en su calidad de saberes culturales transmitidos por la educación física. Un texto investiga sobre los contenidos de la enseñanza que no solo se limitan a su formulación, sino que se preguntan sobre sus condiciones de posibilidad. A cierta distancia de las posiciones precedentes, otro trabajo analiza el deporte asociado a la perspectiva de las neurociencias.

El trabajo de Norma Beatriz Rodríguez *Contenidos de la educación física. Aportes para analizar la enseñanza y la transmisión*, se aproxima a la temática a partir de los resultados de una investigación cuyo propósito fue analizar el problema de los contenidos de la enseñanza en educación física. Afirma que una propuesta de pedagogía por contenidos tiene su correlato en una discusión con la modernidad y se inscribe en la ciencia actual en cuanto práctica que supone interpretación. Analiza el impacto que tiene la reforma educativa en la actualidad y toma como referencias teóricas ineludibles a Giorgio Agamben y Michel Foucault.

En su texto *Juego e inclusión*, Ivana Rivero busca identificar cuáles son las características del juego para sostener su potencial inclusivo. Analiza en un primer momento al juego como medio de inclusión al sostener que demanda que todos los jugadores participen, y a su vez necesita unas actitudes de sensibilidad por parte de los jugadores para ponerse en el lugar de los otros. En una segunda parte explora la temática del juego en la inclusión de la agenda académica.

Por su parte, Andrew Wheeler –en su escrito *Violencia en las prácticas físicas: perspectivas políticas e inclusión en la educación física*– plantea la hipótesis de que las manifestaciones de la violencia en las clases de educación física surgen como respuesta a procesos de exclusión social e individual. Lo innovador del artículo es que toma de la neurociencia elementos teóricos que permitirían comprender que las prácticas expulsivas generan dolor y que como respuesta al mismo los sujetos responden con violencia. Es entonces que propone como medidas de intervención modelos de enseñanza inclusivos y participativos.

Para finalizar, Débora Paola Di Domizio, en su ensayo *Educación física y los juegos, las gimnasias y los deportes como contenidos educativos: posibilidades de intervención con adultos mayores* presenta algunos criterios metodológicos para los profesores de educación física que destinan parte de sus intervenciones disciplinares a los adultos mayores. En su recorrido, tensiona los conceptos de actividad física, prácticas corporales y de contenido como para repensar las propuestas de prácticas corporales con estos sujetos (enseñanza de juegos, deportes y gimnasias). Por otro lado, el texto ofrece otras claves de lectura que permiten generar nuevas formas de representación de la vejez y nuevas prácticas “políticas” de intervención –docente, personal y colectiva– mayormente incluyentes e igualitarias.

6. Eje educación física y formación docente

Los textos que reunimos en este eje son tres y tematizan la problemática de la formación docente y la educación física como categorías de análisis que admiten fuertes vinculaciones según diferentes perspectivas. En uno de los trabajos presentados, el tema de la formación docente en educación física está unido indisolublemente a la temática de la discapacidad. Otros dos textos analizan los planes de estudios de la formación inicial en educación física; en uno de ellos se tiene en cuenta una perspectiva que articula múltiples dimensiones para dar cuenta de cómo se ha ido configurando el plan de

estudios que da sustento a la formación actual, y en el otro artículo podemos advertir un fuerte compromiso del autor para identificar rasgos que den cuenta del tratamiento de la gimnasia en los distintos programas de los profesores vinculados a la formación en educación física.

El trabajo *La discapacidad: ¿un recorte social para tematizar o un tema para transversalizar?* de Sandra Lea Katz nos invita a compartir algunas reflexiones sobre cómo pensar la discapacidad en la educación superior, en este caso como contenido a ser aprehendido, estudiado y analizado. En su texto realiza un recorrido destacando los logros en materia de discapacidad en la Universidad Nacional de La Plata, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y hace hincapié en cómo el tema ha sido abordado en los distintos congresos organizados por el Departamento de Educación Física. La autora se interroga acerca de cuál sería la mejor forma –o la más pertinente– de instalar el tema de la discapacidad y de qué modo pueden pensarse las prácticas docentes y la formación de futuros profesionales en clave de derechos humanos. Una preocupación que instala sobre este tema remite a cómo presentar a los estudiantes universitarios una realidad similar a la que van a encontrar, para tener en cuenta la complejidad de lo humano y de las relaciones sociales.

María Silvana Simoy, en su texto *Análisis de los planes de estudios a la luz de la formación universitaria. Alcances, funciones y potencialidades* examina los planes de estudios de la formación disciplinar. Supone no solo una reflexión sobre la configuración del campo de saber, sino que además conlleva una mirada sobre el ámbito en que se han producido y en el que se implementan. Es por ello que el capítulo tiene la intención de revisar las palabras universidad, planes de estudios y educación física, al tiempo que reflexiona sobre sus posibles relaciones y alcances. Según la autora, se trata de pensar qué saberes, qué contenidos, qué discusiones y qué preguntas se incluyeron y se incluyen en los planes de estudios —es decir, en la formación profesional en educación física de la Universidad Nacional de La Plata—, a partir de mirar los cambios curriculares que hicieron posible en cierto sentido la formación actual.

Por último, Sergio Lugüercho nos presenta su texto *Educación Física, gimnasia y deporte*, en el cual tematiza la cuestión de la gimnasia. Se pregunta qué es lo que viene siendo esta práctica corporal, cuáles son los discursos en la formación inicial en educación física y cómo se relaciona la gimnasia con el deporte en la clase de educación física. Previamente fija su postura respecto de lo que entiende por gimnasia, y con posterioridad recurre al análisis de más

de setenta programas de asignaturas que se relacionan con la enseñanza de la gimnasia en instituciones de formación inicial para profesores y profesoras de educación física de todo el país, con el objetivo de construir categorías de análisis que identifiquen las distintas concepciones que se ponen en juego al momento de pensar la enseñanza de la gimnasia en dichas instituciones. Para finalizar, el autor muestra una sucinta experiencia escolar que da cuenta de la relación entre la gimnasia y el deporte.

7. Eje educación física y didáctica

En este eje queremos dar cuenta de la didáctica de la educación física. En función de ello, uno de los trabajos que integra este apartado presenta algunas reflexiones de los docentes de la cátedra Didáctica Especial en relación con la formación de profesores en el nivel universitario. Otro texto se interroga por la didáctica y las prácticas de la enseñanza en la formación de grado. En su construcción teórica, ambos capítulos aluden al profesorado de educación física. Un último trabajo recupera nociones de la teoría de los grupos para pensar en la inclusión y la igualdad.

Mónica Gabriela Dorato, en su *Didáctica en la formación de profesores universitarios*, nos presenta un texto en el cual comparte algunas reflexiones acerca de la didáctica en la formación de profesores de educación física. En tal sentido es que aborda la especificidad del objeto de la didáctica desde su complejidad, con especial referencia a la enseñanza en la educación superior, en la formación de formadores.

Andrea Anahí Rodríguez aporta su *Didáctica y prácticas de la enseñanza en educación física. Concepciones, debates y acuerdos en la formación de grado*, donde se interroga sobre cuál es la concepción de didáctica hoy; cuál es el vínculo que existe entre didáctica y prácticas de la enseñanza en educación física; y el porqué de los debates y acuerdos en la formación de grado. A lo largo del texto intenta dar respuesta a estos interrogantes y establece cuál es el vínculo que existe entre la didáctica y las prácticas de la enseñanza en educación física en la escuela y en la formación de grado.

Para concluir este eje presentamos el trabajo de Martín Scarnatto *Educación física e inclusión. Aportes de la teoría de los grupos para una didáctica inclusiva*, que nos propone construir un enfoque didáctico que propicie procesos de inclusión pensados desde las teorías críticas y la perspectiva democrática. Recupera aportes que ofrece el campo de estudios sobre lo grupal y brinda

algunas reflexiones para pensar una didáctica inclusiva en las prácticas de la enseñanza de la educación física tomando como contenido educativo y estrategia de enseñanza el tratamiento pedagógico de lo grupal.

8. Eje educación física y currículum

En este eje agrupamos dos trabajos que toman como objeto de estudio al currículum, la educación en general y la educación física en particular.

El trabajo de María Valeria Emiliozzi *El discurso de la identidad en la política educativa reciente y sus efectos de desigualdad* intenta demostrar el desplazamiento de la homogenización a la individualización a través del modo de pensar la ciudadanía y la constitución de la identidad, mediante un análisis de diversos enunciados de documentos curriculares del nivel secundario de la Argentina que se implementaron a partir del año 2006 y que continúan en la actualidad. También busca problematizar los sentidos que la educación plantea en relación con el respeto por la diferencia y la adquisición de la propia identidad, ya que en lugar de generar un efecto positivo de particularización, funciona como reproductor de desigualdades y diluye el sentido democratizador del acto educativo institucionalizado.

Ricardo Luis Crisorio, en su texto *Educación física: inclusión e investigación*, ofrece una primera aproximación desde Durkheim para sostener que toda educación es inclusiva; a su vez, pone de manifiesto que no concuerda con todo el ideario de ese autor. Luego retoma a Bordoli para repensar lo que la autora critica, que es la sociologización del currículum cuando se lo adapta para los sectores con menor capital educativo y se produce una enseñanza de inferior calidad, que se justifica con un discurso signado por el asistencialismo. En esa línea, el autor procura repensar los conceptos de inclusión e investigación de manera más amplia, del mismo modo que lo hace con el concepto de educación, y toma distancia de las concepciones naturalizadas que intentan homogeneizar a los sujetos.

SEGUNDA PARTE

Educación física: gestión e investigación

Esporte como ferramenta de inclusão social: Limites e possibilidades¹

Lino Castellani Filho

Introito

Em tempos de forte recrudescimento das forças contrárias aos ventos democráticos e populares que (ainda) sopram em nossa América, colocando em risco as significativas, embora insuficientes, políticas públicas comprometidas com a eliminação das injustiças e desigualdades sociais historicamente enraizadas em nosso solo, temos o propósito de refletir sobre projetos sociais esportivos a partir do entendimento de Esporte como *prática social*, vale dizer, atividade humana desenvolvida com a intenção de dar respostas às necessidades sociais identificadas pelos que fazem a história de seu tempo, no âmbito da Cultura Corporal, a partir das múltiplas determinações das condições objetivas nele presente.

Ao assim fazer, buscaremos explicitar os limites e possibilidades da ação dos projetos sociais esportivos como elemento de inclusão social. Nesse esforço, intentaremos demonstrar como a forma pela qual ele, Esporte, se faz hegemonicamente presente nas sociedades contemporâneas, traz em si, predominantemente, valores ético-políticos explicitadores de uma inclusão subalterna, acrítica e apolítica ao ordenamento societário imperante, contrária àquela comprometida com os anseios de uma inserção autônoma e crítica,

¹ Este texto reflete participações na “III Jornada Latinoamericana y Caribeña de Deporte Social para la Inclusión” - ocorrida no bojo do “II Congreso Internacional de Educación Física, Recreación, Deporte y Actividad Física” em Villavicencio, Colômbia, de 24 a 29 de agosto de 2015, e 11º Congreso Argentino y 6º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias - UNLP, realizado no período de 29 de setembro a 02 de outubro do mesmo ano. Por sua vez, se reporta à conjuntura política brasileira (setembro/2016) consuetânea à sua redação final.

fomentadora de uma nova ordem social e de um Esporte compromissado com o processo de emancipação humana.

Tempos difíceis

Vivemos forte recrudescimento das forças sociais e políticas conservadoras em toda a nossa sulamérica. Os avanços sociais obtidos nos anos recentes –ainda que tímidos diante da abissal desigualdade social que caracteriza nossos países– retrocedem a *olhos nus* em face da imposição de valores sócio-político-econômicos próprios à ordem liberal, expressos na dimensão de sua forma exacerbada, o neoliberalismo.²

Tal compreensão, por si só, coloca a tese do Esporte como fator de inclusão social em seu devido lugar, deixando explícito que ele só pode se configurar como tal se articulado a um conjunto de políticas sociais voltadas a assegurar condições –no ordenamento social sob o qual vivemos– de inclusão à lógica inerente ao modo de produção capitalista, na qual o conceito de cidadão e cidadania guarda íntima relação com o de consumidor dos bens e serviços produzidos historicamente pela humanidade, mas apropriado por parcela ínfima dela.

O retrocesso em curso

Não nos restam dúvidas das significativas conquistas de segmentos populares vinculados à classe trabalhadora no que dizem respeito a seus direitos sociais, sinalizadores de avanços no desenvolver da *emancipação política* que lhes diz respeito, face do par dialético a ser completado com a *emancipação humana*, essa não passível de ser alcançada em sua plenitude nas sociedades pautadas por valores ético-políticos centrados na exploração do Homem pelo Homem.³

No Brasil golpeado, projetos sociais premiados internacionalmente – como os “*Fome Zero*” e “*Bolsa Família*”, responsáveis por retirar o país, pela

² Argentina com Macri, e o Brasil com o governo golpista de Temer – expressão de vil agressão ao estado democrático de direito brasileiro– exemplificam educativamente o recrudescimento das forças conservadoras acima assinaladas.

³ Não temos a intenção de avançar na direção de explicitação dos dados aferidores do quadro de desigualdade social brasileiro e de outros países sulamericanos. Para os que desejarem se aprofundar no assunto recomendamos, para o caso brasileiro, o livro “*Trajetórias das desigualdades: Como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*”, organizado por Marta Arretche, além do “Atlas da exclusão social no Brasil”, organizado por Alexandre Guerra, Márcio Pochmann e Ronnie Aldrin Silva e publicado pela Editora Cortez.

primeira vez em sua história, do *mapa da fome* elaborado pela OMS⁴ – são reduzidos drasticamente em sua abrangência e lógica de atendimento.⁵ A *Proposta de Emenda Constitucional nº 241/16*, já apelidada de *PEC da maldade*, sacrifica o futuro de gerações e gerações de brasileiros e brasileiras, cometendo o crime de autorizar Estados, Distrito Federal e Municípios a aplicar em outras despesas, parte dos recursos hoje atrelados a áreas específicas, como saúde, educação, tecnologia e pesquisa, entre outras.⁶

No campo educacional, na esteira do documento denominado *Pátria Educadora*⁷, a *Medida Provisória nº 746*⁸ fere de morte a formação crítica de nossa juventude em tornar optativas no ensino médio, componentes curriculares como filosofia, sociologia, artes e educação física. Ainda que na mesma direção de política educacional sinalizada pelo documento “*Pátria Educadora*”, a proposta de “*Base Nacional Curricular Comum*” *BNCC*⁹ por explicitar o contraditório em

⁴ Cf. Crescimento (2015).

⁵ Cf. Novas (2016).

⁶ Para o acompanhamento de sua tramitação no Congresso Nacional, acessem <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=208835116>. Já para saberem mais de sua nocividade, vejam <http://jornalggn.com.br/noticia/tudo-o-que-voce-deveria-saber-sobre-a-pec-241-a-pec-da-maldade>

⁷ *Pátria Educadora: A qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional*. Brasil: Presidência da República, Secretaria de Assuntos Estratégicos, abril de 2015. Penso estar nas reflexões do professor Luiz Carlos de Freitas, da Faculdade de Educação da Unicamp, a mais densa análise deste documento. Para vê-las acesse seu blog: <https://avaliacaoeducacional.com/>

Derivado de seminário organizado pelo professor Luiz Carlos de Freitas, deu-se o abaixo assinado encontrado neste endereço <http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR82015>. Nele também pode ser acessado o posicionamento do Fórum Nacional de Educação. Por fim, o posicionamento da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, CNTE: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/14837-cnte-se-posiciona-sobre-documento-patria-educadora-a-qualificacao-do-ensino-basico-como-obra-de-construcao-nacional.html>

⁸ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Para acessar reflexões sobre a medida provisória, vejam <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/28/23-razoes-para-ser-contra-a-mp-do-atraso-veja-nota-do-fne/>

⁹ Base Nacional Curricular Comum. Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2ª versão revista, abril de 2016. Considerações sobre o documento podem ser encontradas nos endereços <http://avaliacaoeducacional.com/2015/09/17/politica-educacional-e-base-nacional-i-2/> <http://avaliacaoeducacional.com/2015/09/18/politica-educacional-e-base-nacional-ii-2/> <http://avaliacaoeducacional.com/2015/09/18/politica-educacional-e-base-nacional-final-2/>

algumas de suas propostas para alguns de seus componentes curriculares, será apresentada à Câmara Federal do Congresso legislativo brasileiro, o mesmo que nos envergonhou internacionalmente no patético episódio da votação da abertura do processo de impedimento da presidenta Dilma, certamente para os devidos ajustes à lógica empresarial que embasa as intenções de política educacional do governo golpista.

Mas não só de lógica empresarial se vê empenhada a política educacional brasileira em tempos neofascistas. Também a ela se agrega a proposta de projeto-de-lei batizado de “Lei da mordaza”, endossado pelo movimento “*Escola sem Partido*”, que ao propugnar a desideologização do ato pedagógico inerente à ação educativa do professor no ambiente escolar, faz, de fato, por defender uma única e exclusiva ideologia permeando o projeto político pedagógico da escola, aquele de índole conservadora e reacionária.¹⁰

Cenário de terra arrasada. É assim o Brasil hoje. Nele, falarmos do Esporte como ferramenta de inclusão social nos soa, para dizermos o mínimo, ingênuo. Ainda mais após vivenciarmos um ciclo de megaeventos esportivos que fez por subjugar à lógica da dimensão esportiva do alto rendimento, as iniciativas afeitas à sua configuração de projeto social voltado aos preceitos constitucionais de nossa Constituição Cidadã, de 1988, hoje tendo suas páginas rasgadas dia após dia, e seus preceitos destruídos pela avassaladora força reacionária que nos assola.¹¹

O Esporte

Como sinalizamos no introito, Esporte é para nós prática social. Isso significa, reproduzindo o dito acima, atividade humana desenvolvida com a

¹⁰ Nos referimos ao PL 867/2015, de autoria do deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB), membro da bancada evangélica da Câmara legislativa Federal. Segue endereço de acesso a críticas ao projeto-de-lei feitas pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, UBES: <http://ubes.org.br/2016/8-motivos-porque-a-ubes-e-contra-a-lei-da-mordaca/>

¹¹ De 2007 a 2016 presenciamos a realização em solo pátrio, dos Jogos Panamericanos (2007), V Jogos Mundiais Militares (2011), Copa das Confederações de Futebol (2013), Copa Mundial FIFA de Futebol (2014) e Jogos Olímpicos de Verão (2016). Foram muitos os estudos publicados acerca desse ciclo. Faço menção, aqui, ao livro *Políticas de Esporte nos anos LULA e DILMA*, publicado em 2015 e organizado por Pedro Fernando Athayde, Fernando Mascarenhas e Wagner Barbosa Matias. Nele se encontra capítulo de livro por mim elaborado (pp. 47-68) denominado “Megaeventos esportivos no Brasil: De expressão da política esportiva brasileira para a da concepção neodesenvolvimentista de planejamento urbano”.

intenção de dar respostas às necessidades sociais identificadas no âmbito da Cultura Corporal pelos que fazem a história de seu tempo, a partir das múltiplas determinações das condições objetivas nele presente.

Falamos do Esporte moderno, com sua gênese estabelecida no advento da sociedade industrial. Daremos como óbvio o entendimento que os motivos que justificam sua presença na segunda década do século XXI não são os mesmos que justificaram sua invenção lá atrás. Aos que têm dúvidas, sugerimos atenção para o impacto do PIB esportivo nos PIBs (Produto Interno Bruto) nacionais, sinalizador da importância da sua *cadeia produtiva*. Sim, pois por mais que a Carta Magna brasileira o tenha como direito de cada um,¹² cada vez mais prevalece sua faceta de produto altamente rentável no mercado capitalista.

Mas se isso é assim, e é, não é sem ter havido disputa, no campo esportivo – aqui tomado no entendimento de *campo* desenvolvido por Bourdieu – por projetos identitários do Esporte, disputas essas havidas mais recentemente por ocasião do início do Governo autointitulado *popular e democrático*, nos idos de 2003, primeiro dos 8 a cabo do presidente LULA, ano em que se deu, logo em seu início, a criação do Ministério do Esporte.

Naquela ocasião pleiteou-se pensar política esportiva pela ótica de sua possível contribuição ao processo de emancipação humana, a ser concretizada em seu modelo mais próximo do acabado possível, quando da superação do ordenamento societário moldado a partir da lógica do modo de produção capitalista. Dois programas orçamentários foram então gestados, configurando parte dos programas de governo do Ministério do Esporte a compor o Plano Plurianual 2004/07.

Referimo-nos aqui aos Programas “Esporte e Lazer da Cidade”¹³ e “Se-

¹² O entendimento do Esporte como direito social dos brasileiros não se sustenta se analisado em profundidade, a não ser quando integrante dos interesses sociais presentes no tempo e no espaço de Lazer, esse sim direito social assegurado no artigo 6º da constituição brasileira, por mais que ele próprio, Lazer, se veja submetido, cada vez mais, aos ditames da indústria cultural do entretenimento.

¹³ O Projeto social esportivo “Esporte e Lazer Da Cidade” ganhou atenção de muitos estudiosos, sendo analisado em dissertações e teses. Sob o formato livro organizei o chamado “*Gestão Pública e Política de Lazer: A formação de agentes sociais*”, publicado pela Editora *Autores Associados* em 2007. Neste ano de 2016 pude publicar junto com Juarez Oliveira Sampaio, Pedro Osmar Flores de Noronha e Roberto Lião Júnior, capítulo de livro denominado em espanhol “*La formación de los agentes sociales em la génesis del programa ‘Esporte e Lazer Da Cidade’: Inducción como responsabilidad del Estado*”, no livro “*Formação de agentes sociais dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Vida Saudável*”, publicado pela Editora *Autores Associados*.

gundo Tempo”¹⁴ O primeiro deles trazia em seu corpo o projeto social esportivo batizado com o mesmo nome do programa orçamentário, Esporte e Lazer *Da Cidade*. Assim mesmo, com o “DA” em destaque, para não deixar dúvidas de quem deveria exercer protagonismo em sua elaboração e execução, vale dizer, o munícipe, o cidadão, o cidadão...

Já o outro, denominado *Segundo Tempo*, voltava-se para a ambiência escolar, buscando dialogar com o *primeiro tempo escolar*, aquele curricular. Seu desenrolar, contudo, explicitou no lugar do almejado (?) diálogo, um embate de propósitos entre ele e o componente curricular *Educação Física*, esta não limitada ao esporte como conteúdo de sua ação educacional e menos sujeita à parametrização dele, esporte, pelo modelo do alto rendimento esportivo.

Para além da presença do Estado na busca da implementação do preceito constitucional apregoador do princípio do esporte como direito de cada um, e como direito social quando associado ao tempo e espaço de lazer, e, de fato, na maioria das vezes substituidoras de sua presença na lógica da *desresponsabilização* do Estado pela elaboração e implantação de políticas sociais, apoiadas à tese da *filantropização* da ação entorno delas, entidades privadas não lucrativas, reconhecidas pela denominação comum de Organizações Não Governamentais, ONGs, ocupam os espaços deixado por ele, Estado, desenvolvendo projetos sociais esportivos com recursos públicos, mas na maioria das vezes sem o devido acompanhamento governamental que, dessa forma, abdica de seu caráter indutor de políticas e ainda se vê estigmatizado por aqueles que o substitui em sua ação, ao ser taxado como incompetente.¹⁵

¹⁴ Também o “Segundo Tempo” passou pelo crivo do meio acadêmico. Como referência, faço menção à dissertação de mestrado defendida, em 2009, junto ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, UnB, por Pedro Fernando Avalone de Athayde, intitulada “*Programa Segundo Tempo: Conceitos, gestão e efeitos*”. Em nível de doutorado, aponto a tese defendida em 2009 por Sávio Assis de Oliveira junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, intitulada “*O ‘novo’ interesse esportivo pela Escola e as políticas públicas nacionais*”.

¹⁵ Sobre o tema, Juliane Cristine Alves Correia desenvolveu dissertação de mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp, em 2012, intitulada “*O setor privado sem fins lucrativos e as políticas públicas de Esporte e lazer (2008-2011)*”. Também Roberto Lião Júnior, em tese de doutorado apresentada em defesa pública junto ao Programa e Universidade acima mencionados, no ano de 2013, versou sobre o assunto sob o título “*Hegemonia e contra-hegemonia na construção de políticas de Esporte e Lazer: A experiência do ‘Consórcio Brasília’*”. Ambas disponíveis na biblioteca digital de dissertações e teses da Unicamp.

Mais uma vez o mundo acadêmico foi pródigo em analisar o quadro acima enunciado. Não abdicando de lidar com o contraditório, expôs à luz do dia os avanços que tais políticas conquistaram no âmbito dos projetos sociais esportivos.

Todavia, relações de poder explicitadoras de uma correlação de forças favorável ao setor conservador do campo esportivo, não só majoritário como também historicamente detentor de hegemonia, fez com que, a partir do segundo mandato do governo Lula, os rumos da política esportiva brasileira fossem direcionados para aquilo que se delineou como “janela de oportunidade” para a conjugação dos interesses dos defensores da lógica da “cidade empresarial” com os ideais do setor do campo esportivo comprometido com o esporte federado, aquele fundado nos princípios do alto rendimento, dando vazão aos megaeventos esportivos e à definição de metas para a política esportiva, estabelecidas por ocasião da 3ª Conferência Nacional de Esporte,¹⁶ em 2010, e não alcançadas ao final do ciclo mencionado.¹⁷

¹⁶ “*Plano Decenal do Esporte e Lazer: 10 pontos em 10 anos para projetar o Brasil entre os 10 mais*” foi o tema central da 3ª Conferência Nacional do Esporte e Lazer realizada em 2010, quatro anos após a 2ª (“*Construindo o Sistema Nacional de Esporte e Lazer*”) e na direção contrária apontada pelas que a antecederam (a 2ª já mencionada e a 1ª, “*Esporte, Lazer e Desenvolvimento Humano*”). Teci considerações sobre elas em texto intitulado *III Conferência Nacional de Esporte e Lazer: Risco de engodo e empulhação*, presente como capítulo de meu livro *Educação Física, Esporte e Lazer: Reflexões nada aleatórias*, publicado em 2013 na coleção *Polêmicas de nosso tempo* da editora Autores Associados. Por sua vez, estudo sobre a democratização do esporte e do lazer na esfera das políticas esportivas do governo federal brasileiro – ai incluído estudo da execução orçamentária do Ministério do Esporte - foi desenvolvido por Lia Polegato Castelan em sua dissertação de mestrado apresentada em defesa pública junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp, em 2011, denominado “*As Conferências Nacionais de Esporte e Lazer na configuração da política esportiva e de lazer no Governo LULA (2003- 2010)*”. Disponível na biblioteca digital da Unicamp.

¹⁷ O Brasil não alcançou o almejado, ficando abaixo dos 10 primeiros como havia aspirado na definição da meta. Pior que isso, Chegamos ao final do “Ciclo Olímpico” sem o Sistema Nacional de Esporte e Lazer (trabalho realizado por comissão constituída pelo Ministério do Esporte ‘adormece’ na consultoria jurídica da própria pasta), com um Plano Nacional do Desporto (sic) tramitando na Câmara Federal com texto indo na direção contrária do apontado no estudo sobre o sistema nacional elaborado junto ao ME, com anúncios de redução orçamentária para os anos que vêm à frente, o que fere interesses do esporte federado, e com histórico de pífia execução orçamentária voltada aos projetos sociais esportivos, independentemente de análise da pertinência conceitual que os configurava. Isso tudo sem contar com as trevas que se instalarão no caso da aprovação da PEC nº 241, a *PEC da maldade*.

Como ficamos?

Em futuro próximo nem a máxima Gramsciana do otimismo da vontade face o pessimismo da razão nos dá alento para visualizarmos no Brasil – e pela toada, em nossa latinoamérica– não só políticas públicas fomentadoras da tese do esporte como fator de inclusão social, como também das demais políticas sociais necessárias à manutenção da até então lenta, lentíssima, mas ainda assim bem vinda, diminuição das desigualdades sociais que nos assola.

Tememos por um novo ciclo de obscurantismo em nossa América do Sul. E o Esporte, como prática social constituinte e constituída por esse tecido social, tenderá a ver políticas excludentes fortalecidas em seu interior.

A nós, defensores de outro projeto societário que não esse que se instaura no atual momento, cumpre opormos resistência. Nesse sentido, o Esporte pode nos ajudar, pois é dele ensinamentos sobre o aprender com as derrotas, fortalecer nelas e com elas a fibra de luta e superar as adversidades em busca da vitória.

À luta, então!
Desesperar jamais!

Bibliografia

- Arretche, M. (org.). (2015). *Trajetórias das desigualdades: Como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Athayde, P.(2009). *Programa Segundo Tempo: Conceitos, gestão e efeitos* (Dissertação de Mestrado). UnB, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação, Conselho Nacional De Educação. (2016). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: 2ª versão.
- Brasil. Presidência Da República. Secretaria De Assuntos Estratégicos. (2015). *átria Educadora: A qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional*. Brasília, DF.
- Castelan, L. (2010). *As Conferências Nacionais de Esporte e Lazer na configuração da política esportiva e de lazer no Governo Lula (2003/10)* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Campinas, SP: Unicamp.
- Castellani Filho, L. (org.). (2007). *Gestão Pública e Política de Lazer: A formação de Agentes sociais*. Campinas: Autores Associados.

- Castellani Filho, L. (2013). *Educação Física, Esporte e Lazer: Reflexões nada aleatórias*. Campinas, SP: Autores Associados - Coleção Polêmicas de nosso tempo (105).
- Castellani Filho, L. (2015). Megaeventos esportivos no Brasil: De expressão da política esportiva brasileira para a da concepção neodesenvolvimentista de planejamento urbano. En M. Wagner Barbosa; P. F. Athayde, F. Mascarenhas, (org.), *Políticas de Esporte nos anos LULA e Dilma* (pp. 47-68). Brasília: Thesaurus.
- Castellani Filho, L., Lião Júnior, R., Sampaio, J., y Figueiredo, P. (2016). La formación de los agentes sociales en la génesis del programa Esporte e Lazer Da Cidade: Inducción como responsabilidade del Estado. En H. Isayama, A. Silva Pintos (orgs.). *La formación de agentes sociales de los programas Esporte e Lazer Da Cidade y Vida Saudável* (pp. 263-288). Campinas, SP: Autores Associados.
- Correia, J. (2012). *O setor privado sem fins lucrativos e as políticas públicas de Esporte e Lazer (2008/11)* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Campinas: UNICAMP.
- Crescimento da renda dos 20% mais pobres ajudou Brasil a sair do mapa da fome, diz ONU* (27 de mayo de 2015). *Nações Unidas no Brasil*. Recuperado de <https://nacoesunidas.org/crescimento-da-renda-dos-20-mais-pobres-ajudou-brasil-a-sair-do-mapa-da-fome-diz-onu/>
- Guerra, A., Silva, R., y Pochamann, M. (orgs.). (2012). *Atlas da exclusão social no Brasil – Dinâmica da exclusão social na primeira década do século XXI*. São Paulo: Editora Cortez.
- Guerra, A., Silva, R., y Pochamann, M. (orgs.). (2014). *Atlas da exclusão social no Brasil, 10 anos depois*. São Paulo: Editora Cortez.
- Guirra, F. (2014). *Os V Jogos Mundiais Militares no Brasil e a reinserção do Esporte Militar na política esportiva nacional* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Campinas: UNICAMP.
- Lião Junior, R. (2013). *Hegemonia e contra-hegemonia na construção de políticas de Esporte e Lazer: A experiência do 'Consórcio Brasília'* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Campinas, SP: Unicamp.
- Novas regras de Temer para o Bolsa Família ampliarão exclusão dos mais pobres* (2 de septiembre de 2016). *Rede Brasil Atual*. Recuperado de <http://www.redebrasilatual.com.br/politica/2016/09/bolsa-familia-michel-temer-pobreza-extrema-exclusao-social-5348.html>

Oliveira, S. (2009). *O 'novo' interesse esportivo pela Escola e as políticas públicas nacionais* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife: UFPE.

La trayectoria inacabada del deporte en Brasil: De la promesa de inclusión social a la tentativa de la garantía de los derechos de ciudadanía

Pedro Athayde

Introducción

El deporte se encuentra dentro de un conjunto de temas que –por la popularidad y la aparente trivialidad– la mayoría de la población se siente cómoda para debatir, con el supuesto de un profundo conocimiento de la materia. Después de todo, la gente tiene un conocimiento empírico de este fenómeno cultural; la experiencia que proviene tanto de la vida cotidiana como de su expediente académico. Se crea, por tanto, un escenario en el que, al parecer, hablar sobre el deporte es una tarea muy sencilla y poco original.

Esta facilidad ilusoria engendra un bloque de opiniones que generalmente se caracteriza por la heterogeneidad y la falta de reflexión profunda y crítica. Esta superficialidad y falta de criticidad –aspecto sobresaliente en el sentido común– también se identifica en la narrativa producida por los grandes medios de comunicación, así como por los administradores del gobierno y los actores políticos. La difusión de estos discursos favorece en gran medida la propagación y la sedimentación de las concepciones idealistas, cuyo texto es el deporte –a partir de su apariencia fenomenal– como algo bueno en sí mismo, que flota por encima de los conflictos sociales y políticos, una especie de nueva religión, un verdadero lenguaje universal y accesible. Para los gerentes y responsables de políticas, vale la pena señalar el riesgo de que estas interpretaciones superficiales se conviertan en el marco conceptual y/o directriz que estructura y organiza las políticas públicas deportivas.

Según Gaya (1994), el *desporto* (deporte) se convirtió en plural al asumir nuevas formas y modelos, nuevos valores y significados. Puede aparecer como comercio, como industria, como una actividad cultural, como estilo de vida, como factor económico o de socialización, como un medio de educación y formación, estrategia de salud y como objeto de investigación científica.

Es precisamente cuando localizamos al deporte como objeto de investigación científica que la aparente facilidad y despreocupación en las líneas existentes derivadas de las representaciones de la sociedad dan paso a una dificultad esencial inherente a un análisis y cuestionamiento más profundo. Esto se debe a que, a diferencia de la charla sin compromisos, la investigación y el trabajo científico –en su ruta heurística– no pueden desviarse de su compromiso con el rigor científico y el análisis crítico de la realidad concreta, que no requiere abdicar de sus supuestos éticos, sociales, ideológicos y políticos.

Conscientes de las dificultades que presenta la investigación del objeto seleccionado, nuestro objetivo es proporcionar elementos teóricos y conceptuales introductorios que permitan problematizar los predicados y funciones asumidas por el deporte en el seno de la sociedad capitalista contemporánea. Al mismo tiempo, en la presentación de nuestra comprensión teórica de lo que debería ser la función social del deporte, intentamos destacar su potencial como uno de los elementos necesarios para satisfacer los derechos de la ciudadanía. Por último, en un intento de diálogo con el tema principal del 11^{vo}. Congreso Argentino y 6^{to}. Latinoamericana de Educación Física y Ciencias, nos atrevemos a pensar en la relación entre el deporte y la inclusión social en el contexto socioeconómico de Brasil.

Génesis y desarrollo del deporte

A partir de un análisis histórico-filosófico se observa, *a priori*, la ausencia de una sola lectura de la aparición del deporte en la humanidad. Parece que subsiste entre las áreas de conocimiento que se dedican al estudio de este fenómeno social y cultural, una controversia declarada sobre sus raíces ontogénicas. Presentaremos brevemente algunas explicaciones que polarizan el debate.

Una primera interpretación histórica sobre la génesis de este deporte es formulada por las corrientes teóricas que identifican en las antiguas prácticas y rituales de la cultura grecorromana –con manifiesto carácter bélico y religioso– la protoforma del deporte contemporáneo. Clave heurística para este diseño, se basa en una trayectoria lineal –recurrente en la historiografía tradicional– en la

que los Juegos Olímpicos de la Era Antigua fue lo que primero habría dado lugar a los Juegos Olímpicos modernos. Sin embargo, parte de este análisis ignora que las actividades helénicas asumieron un carácter ritualístico permeado por preceptos divinos, hedonistas y politeístas, radicalmente distantes de la sistematización y los predicados del deporte moderno, que se caracteriza por la racionalización de los procesos, el establecimiento de prioridades, la cuantificación, la especialización, la mercantilización y la espectacularización.

Por otra parte, los estudiosos que consideran el deporte como un producto de la modernidad defienden un surgimiento históricamente datado. Para estos autores, la práctica deportiva se forjó dentro de la aristocracia europea, como resultado de la riqueza y la libertad de esta clase, lo que permitió el disfrute del ocio.¹ De acuerdo con Bracht (2005), este moderno deporte –creado entre los siglos XVIII y XIX– sería un corolario de la deportivización de elementos de la cultura corporal de la nobleza y de las clases populares inglesas, consustanciado con una actividad corporal de carácter competitivo, unguído bajo el dominio de la cultura europea de la época.

Vaz (2005) presenta un tercer análisis que se desprende de los representantes de la sociología de la configuración. Según estos científicos sociales, sería una simplificación establecer una relación causal entre la Revolución Industrial y el deporte. De acuerdo con estos autores, las transformaciones sociales de la gestación del deporte se produjeron en una combinación de aspectos políticos y regulatorios que marcaron sus respectivos *habitus*, lo que haría buscar una simplificación de las raíces deportivas exclusivamente en el contexto del capitalismo.

Sin subestimar las explicaciones anteriores que identifican el deporte como un fenómeno que precede a la formación social capitalista –caso Rouyer (1977)–, encontró que, incluso en formaciones precapitalistas, el enlace es notable entre su origen y las clases que disfrutaban del tiempo libre ampliado. Este enfoque está directamente relacionado con la división social de la fuerza laboral, ya que la clase que tenía tiempo disponible para dedicarlo a actividades deportivas fue la aristocracia. Ni la burguesía, todavía en su fase ascendente a efectos de consolidar su visión del hombre y del mundo como un

¹ Es de destacar que, al igual que otros aristócratas del patrimonio cultural, el deporte sería rápidamente apropiado y modificado a partir de los axiomas de la burguesía en ascenso, como uno de los elementos de constitución y consolidación del ciudadano burgués en la cultura europea de la época.

único proyecto posible, ni la clase obrera, sometida a extensas y degradantes jornadas de trabajo, tenían las condiciones materiales apropiadas para cultivar la práctica y disfrute de deportes.

Como consecuencia del gran desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones comerciales, así como de la apropiación privada de los medios de producción, fuimos testigos a fines del siglo XVIII del comienzo del “reinado burgués”. Ante este cambio, la consolidación del deporte dentro de la formación social capitalista tiene como consecuencia la asimilación de los axiomas culturales e ideológicos presentes en esta sociedad y en la clase social que la hegemoniza y dirige. Aunque Rouyer (1977) apunta a la existencia de un deporte democrático con un potencial humanizador y educativo, reconoce que esta posibilidad colisiona con las condiciones materiales creadas por la burguesía en la sociedad capitalista.

Si el deporte no puede permanecer inmune a los cambios sufridos por la formación social en la que opera, debe, al mismo tiempo, transformarse como condición para adaptarse a la nueva etapa del capitalismo. Durante esta mutación, los elementos ideológicos, políticos, sociales y económicos relacionados con el deporte se mueven de acuerdo con el contexto histórico y la correlación de fuerzas presentes, dando más énfasis a los predicados con una mayor funcionalidad para mantener el *statu quo*. La empatía entre el capitalismo y el deporte, en relación con el reconocimiento y la acumulación de capital, es una relación muy simbiótica, aunque se ha asignado al fenómeno deportivo una condición partidaria.

El deporte en la era moderna

Para este trabajo, nos orientamos a partir de esas concepciones ubicadas dentro de la teoría crítica del deporte y, por tanto, vinculante para el surgimiento y desarrollo del deporte contemporáneo al “progreso” de la sociedad capitalista. Asumiendo la hipótesis de que la génesis de un fenómeno no explica por completo su desarrollo, es necesario analizar las transformaciones experimentadas por la práctica deportiva y los valores, intereses y funciones que la acompañan.

Dentro del sistema capitalista, el fenómeno deportivo ha jugado diferentes roles/funciones. En momentos de gran tensión entre burguesía y proletariado (capital y trabajo), las clases dominantes han utilizado el deporte como estrategia de alienación, la independencia política y el enfriamiento de las reivindicaciones políticas y laborales. En los intersticios del tiempo marca-

do por la Segunda Guerra Mundial, el deporte fue subyugado a su dimensión sociopolítica, utilizado como aparato ideológico de los regímenes políticos específicos (el fascismo y el nazismo). Fue una época marcada por un acercamiento del Estado al deporte con fuerte carácter intervencionista. Este es un momento histórico en el que los gobernantes explotaron con más énfasis la capacidad política e ideológica del deporte, expresada por su dimensión alienante y su funcionalidad propagandística.

El deporte estuvo también muy presente en las polarizaciones que marcaron las casi cinco décadas de la Guerra Fría, uno de los muchos elementos asociados a diferentes formaciones sociales que competían por la hegemonía mundial. De este modo, se creó un escenario en el que cada logro deportivo fue tratado como sinónimo del éxito de este o aquel proyecto social. En este escenario, la práctica deportiva se redujo a su carácter utilitario y al fisiologismo pragmático.

Según Paulo Netto y Braz (2009), el capitalismo contemporáneo ha creado un “mercado mundial de bienes simbólicos”, lo que lleva a límites insondables la universalización del proceso de mercantilización y de construcción de la cultura de consumo. De acuerdo con Debord (1997), para que esa racionalidad fuera posible fue operada una sustitución de las necesidades humanas, reconocida brevemente por una fabricación ininterrumpida de seudonecesidades. Inmerso en este paisaje –a pesar del fuerte impacto político que sigue dando– destaca el potencial económico y comercial del deporte.

Estalla la construcción y consolidación de una industria de deportes y entretenimiento, guiada por la muestra de *marketing*, que tiene como objetivo explorar un sinfín de límites deportivos y las estimaciones actuales del sentido común y dictar los patrones culturales (deportivos) transmitidos desde los medios la comunicación, especialmente la televisión.² La intensificación de la explotación de los medios de comunicación deportivos finalmente lo convierten en un espectáculo muy atractivo y funcional a los objetivos económicos y sociales de estos medios. La industria responsable de la producción de artículos deportivos ocupa un lugar preponderante y se consolida en el entorno corporativo. Este “logro” se siente alentado por la captura de las mentes alrededor de la creación mistificada de la figura del *ser deportivo*.

² De acuerdo con Paulo Netto, las dinámicas culturales de nuestro tiempo se fundan en dos vectores: “la lógica de traducción de capital para todos los procesos de espacio cultural (producción, difusión y consumo) y el desarrollo de formas culturales sociables por medios electrónicos (televisión, vídeo, llamada multimedia)” (1996, p. 97).

Es innegable que hoy en día, los Juegos Olímpicos (J.J. OO.) es uno de los mayores espectáculos de la humanidad. Consideramos que el observar la evolución de este evento nos ayuda a comprender mejor las transformaciones sufridas por el deporte y su función en la actualidad. La apertura de los J.J. OO. de la era moderna en 1896 representó un registro *sui generis* de las características presentes en el origen de este deporte. Estos primeros J.J. OO. de la modernidad constituyeron una clara distinción de clase, que dejó a un lado a la aristocracia decadente y a la clase burguesa próspera y creciente y, por otro lado, el crecimiento de la clase obrera. En los deportes, esta división estaba implícita en la disputa entre el amateurismo y el profesionalismo.

De acuerdo con Bourdieu (1983), el amateurismo correspondería a la valoración del deporte como “escuela de naturaleza”; representaría las preservaciones de los principios éticos aristocráticos y por lo tanto elitistas, mientras que el profesionalismo, encarnado en la mercantilización de los torneos y los deportes, estaría amarrado a la ética utilitaria y liberal de la burguesía emergente.

El amateurismo y la neutralidad –defendidos por los axiomas de la nobleza olímpica– no resistieron las características intrínsecas de su propia competición deportiva, la explotación de la dimensión sociopolítica del deporte y en especial la ascensión burguesa y los procesos de modernización conservadora que impusieron su hegemonía como un proyecto histórico de la sociedad. Para Tubino “El conflicto anterior, amateurismo contra el profesionalismo, comienza a dejar su lugar a la batalla permanente entre el capitalismo y el socialismo” (1992, p. 132).

Por otra parte, rápidamente los logros deportivos y las victorias olímpicas se convirtieron en representaciones simbólicas de la declaración de superioridad atlética de un pueblo o de una nación. Proni (2004) afirma que la exposición y la exaltación pública de campeones olímpicos o mundiales y la influencia de los gobiernos en la organización de torneos se han convertido en marcas de los solicitantes en la competición deportiva después de la Primera Guerra Mundial. En este escenario, no se necesitó mucho tiempo para que el *olimpismo*³ se viera obligado a vivir con frecuentes tensiones de origen político.

³ Olimpismo, según sus creadores, es una filosofía de vida que exalta y combina en un modo armónico las cualidades del cuerpo, la voluntad y la mente; el deporte con la cultura y la educación. El olimpismo es el creador de un estilo de vida basado en la alegría del esfuerzo, el valor educativo del buen ejemplo y el respeto por los principios éticos fundamentales universales.

Además de su propósito ideológico y político, al igual que la capacidad de movilizar grandes grupos humanos de entretenimiento, el deporte ha sido identificado y valorado por su potencial económico y financiero. Según Tubino, “Después de superar el conflicto “amateurismo contra el profesionalismo” en el primer paradigma, el conflicto “capitalismo frente al socialismo”, en el paradigma actualmente el principal conflicto se ha convertido en la confrontación permanente entre la “lógica del mercantilismo y de la ética deportiva” (1992, p. 134).

La perspectiva de *marketing* afectó fuertemente a la organización de los Juegos Olímpicos, lo que contribuyó al empeoramiento de la crisis de los valores originales. Para los funcionarios de la representación del olimpismo, los cambios experimentados por los JJ. OO. fueron un corolario de los costos de implementación sustanciales del caso y no excluyen la participación de los ídolos del deporte profesional. Por lo tanto, la comercialización de los JJ. OO. con grandes corporaciones empresariales, atletas profesionales y modalidades eran inevitables cambios de resistencia y baja. Los Juegos de Barcelona (1992) definitivamente sellaron la transformación de ese evento en un megaespectáculo impulsado por la lógica del mercado y de los intereses del mundo de los negocios.

Los Juegos Olímpicos actuales son organizados por los administradores profesionales que se especializan en la planificación y la comercialización. La mayoría de los atletas de alto rendimiento tienen los deportes como un trabajo relativamente bien pagado, el espectáculo de las imágenes se produce y se transmite simultáneamente a todos los continentes; los campeones juegan el papel de los chicos de carteles y espectadores son tratados como consumidores, el mega evento de los costos de operación se alabea compañías multinacionales (Marques *et al.*, 2009, p. 639).⁴

Paulo Netto y Braz (2009) advierten que con la transformación de la fuerza de trabajo en una mercancía está abierta la posibilidad de que el conjunto de las relaciones sociales se logre mediante la mercantilización.

⁴ Vale la pena señalar que si bien los costos de operación del megaevento son financiados por las empresas multinacionales, el gasto en infraestructura deportiva y urbana –necesarios para recibir estos eventos y dada la magnitud, que es marcadamente superior– son responsabilidad federal, estatal y municipal.

En las sociedades donde reina el modo de producción capitalista, más se desarrolla, las más lógicas mercantiles impregna, penetra y satura el conjunto de las relaciones sociales: las operaciones de compra y venta no se limitan a los objetos y las cosas –todo lo que es objeto de la compra y venta de artefactos materiales de cuidado humano (Paulo Netto y Braz, 2009, p. 85).

Por lo tanto, dado que todos los fenómenos sociales y culturales pueden y deben convertirse en una mercancía, como la irracionalidad que guía el funcionamiento del mercado en la sociedad capitalista, el deporte contemporáneo –incluso sus características inherentes– en última instancia se somete a esta condición. De acuerdo con Rigauer (1969), el rendimiento del deportista se convierte en una mercancía y se sustituye comercialmente por el equivalente universal. En consecuencia, podemos establecer un paralelismo entre la reificación del rendimiento deportivo y la alienación del trabajo en el proceso de producción. Para Rigauer (1969), en los deportes de rendimiento, la alienación gana materialidad en la exacerbada especialización y fragmentación del gesto motor y la introducción de métodos de entrenamiento sistematizados y racionalizados.

La rectificación de este deporte es completa cuando se añade a lo que Santos denominaba “empeño vertical unificador compromiso, homogeneizador, impulsado por un mercado ciego, indiferente a la herencia y la realidad actual de los lugares y las sociedades” (2000, p. 143). Con la imposición de elementos de la cultura de masas, indispensables para el reino del mercado y la expansión de la globalización económica, financiera, técnica y cultural, el capitalismo engendra una uniformidad/estandarización de la práctica deportiva. Es cierto aquello que alerta el propio Santos, que “este logro, más o menos eficaz según los lugares y las sociedades, nunca es completo, ya que se encuentra como la resistencia de la cultura preexistente” (2000, p. 144).

El deporte y los derechos de ciudadanía

Contra la expresión hegemónica del deporte contemporáneo (mercantilización y espectacularización), buscamos en esta posición al deporte dentro de las políticas públicas sociales como un derecho de ciudadanía. Para desarrollar esta idea, en un principio afirmamos nuestro acuerdo con el concepto de deporte de Castellani Filho, que es: “el deporte como una construcción humana, un producto de la actividad humana” (2008, p. 132). Al mismo tiempo, entendemos –con el autor– que este concepto está vinculado a la acción

humana para producir respuestas con el fin de satisfacer las necesidades sociales establecidas durante el proceso de civilización.

Castellani Filho (2008) explica, además, que la adopción de esta concepción lleva a una pregunta inicial: ¿para el cuidado de cuáles necesidades sociales se creó el deporte? Para intentar responder a esta pregunta, empecamos por la localización del fenómeno deportivo en el contexto de las necesidades intermedias (satisfactores universales) y, por tanto, como uno de los instrumentos para la realización de los derechos de ciudadanía.⁵ La reafirmación de la importancia de garantizar el acceso a los derechos de ciudadanía por la acción del Estado, especialmente en países heterónomos como es el caso de Brasil, se opone a la operación artificial que elide la cuestión de la responsabilidad pública y enfrenta a la propia noción de derechos, separándolos del parámetro de la justicia, la igualdad y la reducción de la satisfacción de las necesidades humanas básicas de la lucha feroz para una mejor situación financiera y la adquisición de bienes en condiciones de desigualdad, que se encuentra a un ritmo creciente del patrón de consumo.

La preocupación levanta los acoplamientos e influye en nuestra comprensión del deporte como una necesidad intermedia capaz de contribuir a la satisfacción de las necesidades sociales básicas y a la realización de los derechos de ciudadanía. Este razonamiento concilia con la conclusión de Melo acerca de que “sin lugar a dudas, el deporte y las artes hacen posibles nuevas formas de relación con el mundo, siendo este tipo de manifestaciones partes integrales de un proyecto de mejora de las condiciones generales de vida” (2005, p. 80).

Uno de los primeros documentos internacionales que reconoció al deporte como un derecho fue la “Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte” de 1978, publicada en 1979 por las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). El documento fue el resultado de un movimiento intelectual que reunió a académicos, investigadores y profesionales relacionados con el deporte internacional. Según Tubino (2002, p. 2010), esta medida tendría la crítica de la fuente original del deporte de rendimiento y

⁵ Doyal y Gough (1991, citado por Pereira Pereira, 2007) encuentran una amplia gama de “satisfactores”, tales como bienes, servicios, actividades, relaciones, medidas, políticas, etc. Estos autores subdividen los “satisfactores” en dos grupos: los universales y los particulares. Los satisfactores “universales” –también llamados necesidades intermedias– son competentes para contribuir a la mejora de la salud física y la autonomía de la raza humana en su totalidad.

del uso político e ideológico de este deporte, que se inició en la década de 1960 y que culminó en el Manifiesto Mundial del Deporte en 1968. La Carta emitida por la Unesco, en su artículo primero, juzga al deporte como un derecho para todos, y reconoce la existencia de otras expresiones deportivas además del alto rendimiento y del espectáculo.

Atentos a una advertencia importante de Pereira (2009), que es a través de la política social que los derechos sociales se realizan, y que las necesidades humanas (sociales) se cumplen a la vista de la ciudadanía ampliada, partimos de esa premisa de que el deporte debe ser el foco de atención de las políticas sociales para que contribuya al desarrollo de una ciudadanía plena. En este sentido, corroboramos que “la lucha por la existencia de políticas públicas para el deporte y el ocio con el acceso universal a toda la producción cultural de la humanidad se presenta como un importante indicador democrático” (Melo, 2004, p. 120).

Es esencial que los directivos responsables de la ejecución y organización de programas y proyectos sociales relacionados con los deportes reflexionen sobre lo que se ofrece y, sobre todo, cómo se lo ofrecerá, de manera que estos servicios estén fundamentados en experiencias ricas que proporcionen un aprendizaje real y la propiedad del deporte como elemento cultural y producto social. Por lo tanto, es necesario superar la superficialidad de ciertas acciones y romper con la idea de “malos servicios públicos (baja calidad) para los pobres”.

Castellani Filho (2008) señala que una perspectiva emancipadora no es suficiente para garantizar el acceso al deporte: sería necesario un replanteo, un cambio de dimensión, con el fin de calificar el reflejo de los valores que guían y dan significado a los deportes. Una vez hecho esto, pensaríamos la configuración de una política social pública capaz de universalizar este otro deporte a toda la sociedad.

Dicho de otra manera, en la perspectiva emancipadora existe un interés por las instalaciones públicas y las políticas destinadas al deporte, pero al mismo tiempo, por el contenido de estos espacios y de las acciones de promoción de la humanidad. Tarea en la que el Estado juega un papel clave por medio de la educación. Si acoge con agrado al deporte como “satisfactor” universal (necesidad intermedia) de los derechos de ciudadanía, es incompatible para el Estado un programa o proyecto social y deportivo que promueva un espectáculo que tenga como su contenido alguna expresión de la cultura mercantilizada y alienante.

Al mismo tiempo, estamos de acuerdo con Medina (1992) en que no se pueden alimentar ingenuamente expectativas de cambios radicales en el modelo dominante si no hay al mismo tiempo esfuerzos colectivos y presiones constantes a favor de los cambios estructurales en la correlación de fuerzas económicas, factores políticos y culturales que determinan todas las acciones institucionalizadas –ya sea en la administración pública, o bien en el complejo económico–corporativo– en el sector deportivo.

No es fácil de producir hombres cuando el sistema pide robots. No es fácil desarrollar atletas de los ciudadanos, los críticos, conscientes, educados y creativos, cuando el sistema sólo pide ‘máquinas’ obediente y automáticamente desechables, cuando fallan en producir el rendimiento esperado (Medina, 1992, p. 152).

Al presentar el potencial del deporte como una necesidad intermedia para garantizar el acceso a los derechos de ciudadanía, no queremos, para espesar los discursos que se propagan, una idea instrumentalizada y mistificada de la inclusión social a través del deporte. En relación con la inclusión social, el deporte se encuentra en una situación que podría llamarse paradójica. Por un lado, un enjambre de fuertes discusiones sobre el potencial del deporte como herramienta de inclusión, lo que contribuye a la lucha contra una serie de problemas sociales en las zonas de riesgo y vulnerabilidad social. Por otra parte, los análisis que indican algunas de las barreras (intrínsecas y extrínsecas) del deporte para convertirse en una experiencia verdaderamente global. Entre otras demandas, sería necesario para una inclusión social sustantiva que las políticas deportivas fueran –forma intersectorial– vinculadas a una red de bienes públicos y servicios sociales disponibles en “bajo”.

Las dificultades impuestas a la consolidación de la relación entre el deporte y la inclusión social tienden a espesarse ante los contextos políticos, escenarios económicos y con problemas sociales e inestables comúnmente observados en los países periféricos, por ejemplo, Brasil y Argentina. Hacia el final de este texto llevaremos a cabo algunas mediaciones entre el deporte y la inclusión social, sin perder de vista las características económicas y sociales de Brasil.

El deporte y la inclusión social en Brasil

En Brasil, el deporte se convirtió en el foco de atención del Estado durante el período conocido como *Estado Novo* (1937-1945). Según Castellani Filho

(2008), el intervencionismo conservador, presente en el marco regulatorio, se mantuvo hasta la década de 1990. De acuerdo con el movimiento internacional de la década de 1990, bajo la influencia de la ideología neoliberal proliferó la idea de que la base organizativa de la estructura deportiva necesaria para ser administrada por entidades con personalidad jurídica de derecho privado, en nombre de la autonomía debería inhibir la presencia del Estado.

El proceso de imposición de los valores liberales se dio desde el discurso de la necesidad de modernización de la estructura deportiva en Brasil durante los albores de la década de 1990, en contradicción con la recepción que tuvo la Constitución Federal (CF) de 1988. Imbuidos con la intención de redimir los derechos negados y olvidados en el período dictatorial, los legisladores incluyeron una lista de derechos individuales y colectivos en el texto de la Constitución (Carta Magna), entre los cuales está el derecho a la práctica deportiva, consagrado en el artículo 217 de la CF de 1988. Esta disposición constitucional permite que incluyamos al deporte entre las responsabilidades estatales.

En 2003, el compromiso del Estado de garantizar el acceso al deporte fue reconocido y adoptado; incluso con la creación de una cartera ministerial específica para cuidar de las acciones estatales deportivas: el Ministerio de Deportes. También ese año, tuvimos un acontecimiento importante en la historia reciente de la democracia brasileña. Por primera vez un partido constituido por un conjunto de entidades políticas de izquierda y otras representaciones asumió la Presidencia de Brasil. Esto ha aumentado las expectativas de cambios importantes en la dirección de las políticas económicas y sociales. Es cierto, sin embargo, que una parte significativa de estas expectativas fue abandonada antes de tiempo debido a los acuerdos firmados incluso antes del período de elección, así como por las coaliciones establecidas en busca de un gobierno más tarde despolitizado y conservador, que resultó ser una emboscada para su propia izquierda política.

En el caso del deporte, los sectores progresistas de la educación física creyeron en la posibilidad de cambiar el rumbo de las políticas deportivas, dirigiéndolas hacia la apreciación del deporte como un derecho social y patrimonio cultural de la humanidad, que a su vez garantizó una mayor valoración de la dimensión social y educativa del deporte. Inicialmente, algunas señales –la base conceptual de los programas sociales de deportes y la realización de la primera Conferencia Nacional del Deporte de la historia de Brasil– parecían indicar que se cumplían estas expectativas, pero no pasó mucho tiempo antes de que fueran abandonadas.

Así que, si en un primer momento la esperanza había ganado al miedo al cambio, la propia ausencia de estos mismos cambios decretó una nueva victoria del miedo. Una pérdida para la izquierda política, pues ocurrió en un gobierno dirigido por un partido históricamente identificado con las agendas democráticas y populares.

La consolidación del cambio de foco de las políticas deportivas brasileñas está configurada con la priorización de grandes eventos deportivos en el país (Mundial de Fútbol 2014 y los Juegos Olímpicos Río 2016). Estos eventos demostraron a los gobiernos locales la posibilidad de reestructurar la ciudad y explorar la visibilidad de estos espectáculos para un reemplazo en el escenario geopolítico internacional.

Guiados por estos gobiernos, los intereses de mercado y sectores deportivos conservadores han firmado un pacto para poner a Brasil en el camino de los megaeventos deportivos. Esta nueva orientación de las políticas deportivas, consolidada en 2009 con la confirmación oficial de la ciudad de Río de Janeiro como sede de los Juegos Olímpicos de 2016, decretó el abandono o la pérdida de prestigio de los programas de deportes y proyectos sociales iniciados entre 2003 y 2004. Actualmente, todavía existen estos programas entre las acciones del Ministerio de Deportes, pero con menos visibilidad, menos cobertura y, en algunos casos, subordinados a los grandes eventos deportivos.

Sin embargo, a pesar de los cambios señalados anteriormente, no es raro encontrar entre las directrices, principios y objetivos de los programas y proyectos que tratan de promover la inclusión social de los deportes, sobre todo de los jóvenes ubicados en áreas de vulnerabilidad y riesgo social. Otras propiedades también se atribuyen comúnmente al deporte, tales como el desarrollo de la ciudadanía y la capacidad de eliminar el ocio de los jóvenes y así alejarlos del camino de la droga y la violencia urbana.

Cuando nos enfrentamos con objetivos como el anterior, debemos hacer algunas preguntas, como por ejemplo: ¿el deporte por sí solo sería capaz de operar cambios sociales de manera significativa? ¿Cuáles son los atributos que el deporte tiene que le garantizan un potencial transformador? Antes de formular respuestas (si es que existen) a estas preguntas es necesario tener en cuenta la situación social brasileña.

El gran sociólogo brasileño Francisco de Oliveira (2003) dice que la sociedad brasileña se asemeja a un animal extraño, con un cuerpo en el que habitan diferentes edades de la evolución. Una sociedad cuyo proceso evolutivo no ha

borrado sus rasgos primitivos; en la que lo arcaico y lo moderno coexisten en perfecta armonía. Una sociedad en la que el retraso y el progreso combinan.

Según el sociólogo, a menudo nos quejamos de la demora de Brasil y responsabilizamos de todos nuestros problemas a este aspecto. Sin subestimar las marcas que la larga esclavitud del pasado dejó en los tiempos modernos, es necesario reconocer que la perpetuación de la demora es una “necesidad” de la forma en que Brasil se constituyó. Es una sociedad en la que, bajo la máscara decadente, se constituyó un sistema económico que tiene otros problemas sociales de vida más avanzada y atraso en sectores de funcionalización, la pobreza, el desempleo, la miseria, la migración, entre otros.

La pobreza, que ha llegado a representar un reto para los científicos sociales y los gobiernos en los siglos XIX y XX, es un fenómeno funcional para el desarrollo del sistema capitalista neoliberal. El capitalismo tiene la excepción a la regla y hace que el Estado renuncie a la promesa de la modernidad para elevar a todos los ciudadanos a la condición de igualdad. En este sentido, el subdesarrollo se consolidó “en forma de excepción permanente del sistema capitalista en su periferia” (Oliveira, 2003, p. 13).

La refuncionalización de problemas sociales históricos y la perpetuación de nuestra condición heterónoma conforman el contexto histórico-social brasileño:

que el descubrimiento de la ley y los derechos coexiste con la falta de cortesía todos los días hechos de violencia, los prejuicios y la discriminación; donde hay una confusión increíble entre los derechos y privilegios; donde la promoción se realiza en un terreno muy ambiguo que rompe los límites entre la realización de los derechos legítimos y corporativismo estrecho; donde la experiencia democrática coexiste con la aceptación o incluso convivencia con las prácticas autoritarias; donde la demanda de derechos se realiza a menudo en combinación abierta o encubierta con renovadas prácticas de amiguismo y favoritismo que sustituyen a las diferencias que debe prevalecer criterios públicos igualitarios (Telles, 1999, p. 142).

El escenario anterior se agrava cuando vemos un edificio histórico descrito por Fernandes (1987) como una transición conservadora a la modernidad, caracterizada por períodos de restricción de la democracia. Esta forma de constitución deformada del proyecto nacional nos ha dejado marcas indelebles, que son: a) el autoritarismo en el Estado y la sociedad; b) la cultura del

Maestro; c) patrimonialismo; clientelismo; d) privatización de lo público; e) la protección; f) el intercambio de favores (Behring y Boschetti, 2008).

Sin dejar de lado las marcas históricas de la sociedad brasileña, es innegable que los últimos 13 años se han caracterizado por un progreso social significativo en Brasil. Hemos tenido resultados positivos en la lucha contra la pobreza extrema, la mejora en las tasas de desigualdad, avances en la democratización del acceso a la educación básica y el mayor acceso a la educación superior pública, aumento significativo en el salario mínimo, incremento de la formalización del trabajo, entre otros logros sociales importantes.

Sin embargo, los avances anteriores no fueron capaces de afectar la fuerza de la alta concentración del ingreso de Brasil. En 2013, el 1% de los brasileños más ricos todavía ganó casi cien veces más que el 10% más pobre. Ese mismo año, el analfabetismo alcanzó los 13 millones de brasileños de 15 años; el 43,4 % de la población más de 25 años no completó la escuela primaria. El trabajo infantil sigue siendo una realidad para medio millón de niños entre cinco y trece años. Las mujeres recibieron un ingreso 30% más bajo que los hombres que realizan la misma función.

Estos datos demuestran las barreras históricas y sociales para la construcción de la condición humana universal y para garantizar la misma a todos los brasileños. El concepto de exclusión social se refiere a la pérdida de un logro que se representa con la universalidad de la ciudadanía. En Brasil, este estatus de ciudadanía plena nunca estuvo cerca de ser alcanzado. Según Sposati (1998), esto significa que en Brasil la exclusión es una pérdida virtual de una condición nunca antes alcanzada y no una pérdida real capaz de sensibilizar a la sociedad.

La avalancha neoliberal que irrumpió en el Brasil y en América Latina en los años 80 y 90 difundió la idea de que el acceso a la cobertura de los servicios sociales públicos es una manifestación de la miseria o del fracaso en obtener el acceso deseado a una serie de servicios o de mercado pago. Es decir, es la confirmación del fracaso, la derrota o la incapacidad individual para ganar en un mundo de infinitas posibilidades ofrecidas por los mercados a sujetos dotados de capacidades empresariales, y para la superación de la adversidad. Aldaiza Sposati (1998) afirma que, históricamente, el gobierno de Brasil ha consolidado una concepción determinada de la inclusión al no asegurar la garantía de los derechos sociales en sus acciones: desde la atención social como concesión compartida con la filantropía en la sociedad y sin asumir responsabilidad pública: una forma de “inclusión social truncada”.

Por otra parte, se extiende la idea de que la garantía de los derechos sociales, valorada positivamente en la Constitución Federal de 1988, aumenta los gastos del Estado, por lo que es ineficiente y derrochador. La narrativa construida por esta línea de argumentación se toma en un momento de crisis estructural del sistema capitalista, pero eso es engañoso y deliberadamente limitado al Estado, y alimenta la falsa idea de que su solución se limita a las fronteras estatales, especialmente a su reducción. En el momento en que Brasil experimenta la confluencia perversa de un fuerte resurgimiento del conservadurismo (fenómeno que se da en todo el mundo) y el ataque contra el Estado democrático de derecho (circunstancia de la política nacional), una vez más, el papel del Estado como garante de los derechos y los beneficios sociales se pone en jaque.

Retomemos aquí nuestras preguntas iniciales con algunas modificaciones. Atentos a este contexto histórico, agravado por el actual ataque contra la democracia brasileña, ¿cómo el deporte será capaz de promover la inclusión social? ¿Dicha tarea puede ser abordada por este fenómeno social y cultural por sí solo? Sin necesidad de más tiempo para la reflexión, estamos seguros de las respuestas negativas a estas preguntas.

En nuestro diseño, la inclusión social dentro de los límites de la sociedad contemporánea requiere el acceso a un conjunto de derechos sociales, materializado por las políticas sociales universales y transversales (intersectoriales). Es decir, las políticas deportivas deben dialogar con las políticas de educación, de salud, de la cultura, el ocio, la seguridad pública, el transporte y la vivienda; una visión que ya ha sido alcanzada y construida por sectores más avanzados en este tipo de discusión, por ejemplo, el de la salud.

Consideraciones finales

Es importante destacar que nuestra intención de discutir el fenómeno deportivo a la luz de la posibilidad de proponer su inclusión como un foco de atención de las políticas sociales públicas no se limita al reconocimiento formal ordinario en el marco jurídico y legal de Brasil, debido principalmente a la historia de la brecha entre lo que se plasma en la letra fría de la ley y lo que realmente se hace por las acciones del gobierno. Flausino, en su estudio del discurso sobre las actividades deportivas y recreativas en la Conferencia Nacional de Deporte, llega a la conclusión de que:

A pesar de que están incluidos en la Constitución, la realidad que abarca la realización de tales derechos es completamente contrario a lo que se

indica en la Constitución, porque no consiguieron su realización concreta debido a la disminución de la participación del Estado con interés los avances de las políticas neoliberales, el desmoronamiento de los derechos sociales, convirtiéndolos en los derechos del consumidor, en mercancía (2008, p. 71).

Sin embargo, en un contexto de cambios sociales intensos y transformaciones en el mundo del trabajo, las actividades sociales de los hombres se han vuelto cada vez más mediadas por un mundo de cosas (productos) y las actividades humanas han adquirido la señal de la mercancía. El deporte no es inmune a este proceso de mercantilización de los fenómenos sociales. No obstante, es una transformación que no refuta la posibilidad de contradicción o resistencias.

Por lo tanto, para dar cuenta de las discusiones teóricas y conceptuales sobre la génesis y desarrollo del deporte, no ignoramos las contradicciones que conforman su consolidación dentro de la sociedad capitalista, sino que reforzamos la comprensión del potencial deportivo para componer la lista de elementos que garanticen los derechos a la ciudadanía de los programas sociales y proyectos que dan prioridad a la democratización del acceso universal a los deportes. Es un conocimiento que se opone al tratamiento hegemónico del deporte contemporáneo que aprisiona los intereses de la industria del deporte y el entretenimiento, que, a su vez, están dirigidos por la lógica de la acumulación capitalista y la mercantilización de las demandas sociales y de las necesidades.

Además del reconocimiento jurídico y legal, el ejercicio de este derecho debe ser materializado en la práctica social, que requiere la provisión de políticas públicas universales ya comprometidas con la equidad y la justicia social. Esta declaración está vinculada a la idea de que las políticas sociales tienen como función principal la garantía de los derechos de ciudadanía, asegurando la satisfacción de las necesidades sociales y no las necesidades del capital.

De acuerdo con lo dicho anteriormente, vemos que pensar acerca de la inclusión social en el contexto brasileño se refiere a la reanudación de las grandes utopías tales como la autonomía, la calidad de vida, el desarrollo humano y la equidad. Sin embargo, esto no es pensar la utopía con demérito o como algo inalcanzable y extremo, lo que resulta en la parálisis o el conformismo. Más bien, el objetivo es rescatar el sentido de la utopía expresado en las bellas palabras de Eduardo Galeano, en cuanto a que la utopía está en el horizonte

y nos pone a caminar en busca de un día para lograrla. Y, ciertamente, en este viaje no hay espacio para el deporte.

Bibliografía

- Behring, E. R., y Boschetti, I. (2008). *Política social: fundamentos e historia*. São Paulo: Cortez.
- Bourdieu, P. (1983). *Cuestiones de sociología*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Bracht, V. (2005). *Sociología crítica del deporte: una introducción*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Castellani Filho, L. (2007). En *Gestión pública y política de ocio: la formación de agentes sociales*. Campinas: Autores Asociados.
- Castellani Filho, L. (2008). El Estado Brasileño y Los Derechos Sociales: El Deporte. En E. M. Húngaro, L. G. Damasceno, y C. C. García (Orgs.). *Estado, política y emancipación humana: ocio, educación, deporte y salud como derechos sociales* (pp. 129-144). Santo André, SP: Alpharrabio.
- Debord, G. (1997). *Sociedad del Espectáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Fernandes, F. (1987). *La revolución burguesa en Brasil: ensayo de interpretación sociológica*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Flausino, M. S. (2008). *Mistificación, deporte y ocio: el discurso sobre el derecho social*. Monografía de graduación). Facultad de Educación Física. Goiânia: Universidad Federal de Goiás.
- Gaya, A. C. A. (1994). *Las ciencias del deporte en los países de lengua portuguesa. Un abordaje epistemológico*. Porto: Universidad do Porto.
- Marques, R. F. R. et al. (2009). Nuevas configuraciones socioeconómicas del deporte contemporáneo. *Revista de Educación Física*, 20(4) Maringá/UEM, 637-648.
- Medina, J. P. S. (1992). Reflexiones sobre la fragmentación del saber deportivo. En W.W. Morreira (org.), *Educación Física & deportes: perspectivas para el siglo XXI*. Campinas: Papirus.
- Melo, M. P. de. (2004). Ocio, Deporte y Ciudadanía: debatiendo la nueva moda del momento. *Revista Movimento*, 10(2), 105-122.
- Melo, M. P. de. (2005). *Deporte y juventud pobre: políticas públicas de ocio en la Vila Olímpica da Maré*. Campinas: Autores Asociados.
- Oliveira, F. (2003). *Crítica a la razón dualista: el ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo.
- Paulo Netto, J. P. (1996). *Transformaciones societarias y Servicio Social - notas para un análisis prospectivo de la profesión en Brasil*. *Servicio Social & Sociedad*, São Paulo, 17(50), 87-132.

- Paulo Netto, J. P. y Braz, M. (2009). *Economía Política: una introducción crítica*. São Paulo: Cortez.
- Pereira, P. A. P. (2007). *Necesidades Humanas: subsidios a la crítica de los mínimos sociales*. São Paulo: Cortez.
- Pereira, P. A. P. (2009). *Política Social: temas & cuestiones*. São Paulo: Cortez.
- Proni, M. W. (2004). La metamorfosis de los Juegos Olímpicos (1896-1996). *Encuentro regional de historia, 17*, [Anais del XVII Encuentro Regional de Historia]. Campinas: ANPUH/SP-UNICAMP.
- Rigauer, B. (1969). *Sport und Arbeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rouyer, J. (1977). Pesquisa sobre o significado humano do desporto e dos tempos livres e problemas da história da educação física. En Y. Adam, *Desporto e movimento humano*. Lisboa: Seara Nova.
- Santos, M. (2000). *Por otra globalización: del pensamiento único a la conciencia universal*. Rio de Janeiro: Record.
- Sposati, A. (1998). *Exclusión social abajo de la línea del Ecuador. Seminario Exclusión Social*. São Paulo: Pontificia Universidad Católica de São Paulo.
- Telles, V. S. (1999). *Derechos sociales: al final, de qué se trata*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Tubino, M. J. G. (1992). Una visión paradigmática de las perspectivas del deporte para el inicio del siglo XXI. En W.W. Moreira, (org.). *Educación Física & deportes: perspectivas para el siglo XXI* (pp. 125-140). Campinas: Papirus.
- Tubino, M. J. G. (2002). *500 años de legislación deportiva brasileña: del Brasil colonia al inicio del siglo XXI*. Rio de Janeiro: Shape.
- Tubino, M. J. G. (2010). Estudios brasileños sobre el deporte: énfasis del deporte en la educación. Maringá: Eduem.
- Vaz, A.F. (2005). Teoría Crítica del deporte: Orígenes, polémicas y actualidades. *Deporte y Sociedad, 3*(7), 1-23.

Piedras en las zapatillas

María Graciela Rodríguez y María Florencia Blanco Esmoris

Romina llega puntualmente a la canchita de fútbol-multideporte con sus sandalias con taquito. Algunos padres están terminando de rastrillar la tierra, sacando vidrios y otros elementos que se fueron depositando allí desde la última práctica de hockey. Las sandalias con taquito no son cómodas para entrenar pero Romina va igual porque la última vez la profe le dijo que era muy buena defendiendo. Y con la luz interior que le dio ese reconocimiento regresó feliz a la canchita multideporte. Además, ese día van a decidir el color de las camisetas que una cooperativa textil les está haciendo para cuando jueguen partidos. Y ella no se lo quiere perder.

Poco a poco van llegando los demás. Vienen de todas partes de La Carcova. Antes de la práctica, la profe la recorrió para buscarlos casa por casa. Al costado de la cancha está la “Biblio”, que se va llenando de chicos. La tierra vuela con el viento. Madres con bebés toman mate a la intemperie. La profe llega a la canchita. Les va dando a los chicos los palos que donaron sus excompañeras de equipo y reparte unas bochas caseras hechas con pelotitas de tenis rellenas de arena. Pronto se ponen a practicar, y es la propia práctica la que va haciendo que los futboleros abandonen de a poco el campito.

¿Qué deporte juegan? ¿Es el mismo hockey que se juega en otros clubes? ¿O acaso será solo formalmente el mismo, pero practicado bajo encuadres sociales diametralmente opuestos? ¿Cuántos “hockeys” existen?

Quienes hicimos deporte recordamos la práctica misma (los entrenamientos, los partidos, los clubes), pero la memoria desestima los entornos, aquello que acompañaba la práctica deportiva y que hemos tomado como “natural”, lo que hemos naturalizado: tomar un colectivo u otro transporte público para ir hasta el club; llevar en el bolso las zapatillas y la ropa; terminar de entrenar y ducharse en el vestuario; haber pagado la cuota social;

regresar tarde y saber que había un padre o una madre esperando en la parada del colectivo; y que también nos esperaba una cena. En los partidos, tener la remera del club y los implementos deportivos necesarios para jugar.

¿Cómo se pondera la desigualdad? A Romina ni siquiera se le podía ocurrir la idea de ir hasta un club; no solo porque no tiene zapatillas y en sandalias se hace difícil jugar, sino porque, si lo hubiera hecho, seguramente habría tenido que soportar las miradas de las otras jugadoras. Romina sería una figura “incómoda” en ciertos ámbitos deportivos, si es que pudiera acceder a ellos. Y además, ¿tendría un papá esperándola en la parada del colectivo para acompañarla de regreso a la casa? ¿Habría una cena en la mesa? ¿Quién le pagaría la cuota del club? Los detalles que acompañan a la práctica deportiva forman parte constitutiva del encuadre social donde se hace deporte, solo que a veces quedan invisibilizados, y creemos que hay una sola manera en que se desarrolla ese deporte. Que no es “uno”, exclusivo, único, más allá de lo formal, de las reglas de juego y de los valores liberales con que se lo suele adjetivar. Hay muchos “hockeys”, muchos “voleys”, muchos “fútbols”. El deporte –y esta es nuestra hipótesis de trabajo– adquiere múltiples formas, y esto también forma parte de la desigualdad constitutiva de la sociedad.

En este artículo nuestra intención es dar cuenta, precisamente, de ciertos sesgos relacionados con la(s) desigualdad(es) que corren en paralelo con aquellos habitualmente mencionados en las teorías sociales (etnia, género, clase). No estamos discutiendo el papel importante que estos sesgos efectivamente están jugando en el trabajo del Taller de Hockey de la Biblioteca Popular La Carcova. No obstante, sostenemos que hay otros atributos en el encuadre concreto y específico de cada situación, que muchas veces quedan invisibilizados cuando la perspectiva del analista no logra desnaturalizar sus propias experiencias. Es necesario, creemos, mostrar las piedras que hay en todas las zapatillas y en todas las sandalias, no solo para “denunciar” los obstáculos que enfrentan los deportistas cada día, sino además –y especialmente– para poner en tensión nuestros propios supuestos. También para entender la experiencia de Romina y de tantos otros chicos, en sus propios términos, con sus propias lógicas, dentro de su propio encuadre, y no bajo la luz dominocéntrica de otras experiencias.

Para dar cuenta de estas cuestiones, en primer lugar, presentamos brevemente la historia de “la Biblio” y la inserción del deporte en su programa de actividades; luego desarrollamos los ejes principales del Taller de Hockey

internándonos en algunas categorías sociológicas que los atraviesan; finalmente recuperamos lo expuesto en una síntesis final que apunta a poner en tensión las visiones “liberales” sobre el deporte en general y sus implicancias en el trabajo con los sectores menos favorecidos de la sociedad.

La Biblio

La Carcova es una de las tantas villas que, acollaradas entre sí, se recuestan sobre el arroyo Reconquista y también sobre los basurales a cielo abierto del CEAMSE. La Biblioteca Popular La Carcova, la “Biblio”, se encuentra localizada en una de las villas de José León Suárez, La Carcova, en el partido de General San Martín. El fundador y motor intelectual y efectivo de la “Biblio” es Waldemar Cubilla.

En 2012, la “Biblio” era poco más que una cabañita de dos metros por tres, alzada con maderas y chapas producto del cartoneo. Los restos de una alfombra apollillada cubrían el piso de tierra. Cuatro años después, con el apoyo del Programa de Voluntariado Universitario por intermedio de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), la “Biblio” creció, material y comunitariamente: hoy tiene piso de cemento, una biblioteca lozana que los chicos pueden consultar libremente, y un techo de losa para construir un primer piso más adelante; allí se desarrolla un plan FinEs, y se hacen talleres para “mamá del paco”, de fotografía, de arquitectura, entre muchos otros que sería largo enumerar.¹

Florencia Blanco Esmoris lleva adelante, junto con Karen Leme, el Taller de Hockey; y María Graciela Rodríguez “amadrina”, da ánimo, firma solicitudes de subsidios, celebra, difunde, ceba mate y colabora simbólicamente con el proyecto.

El Taller de Hockey forma parte de este trabajo de la “Biblio”; está centrado en posibilitar un aporte para garantizar el acceso, permanencia y egreso de todos aquellos que asuman que la educación es un derecho que se debe poner en práctica; es decir, activar para generar una transformación tanto personal como social. Desde la escucha de la educación popular, entendemos que el Estado –en este caso, en la figura de una universidad nacional– asume la responsabilidad de generar un ambiente propicio para potenciar el saber que se funda en la experiencia de la ciudadanía. Uno de los grandes desafíos es conciliar experiencias y orientarlas para entender el territorio más allá de las determinaciones catastrales, como un territorio con sentidos culturales. A

¹ Para ampliar ver <http://bibliotecapopularlacarcova.blogspot.com.ar/search?updated-min=2012-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2013-01-01T00:00:00-08:00&max-results=9>

partir de esta perspectiva, consideramos posible seguir construyendo democracia y participación, sobre la base de la comunicación y el entendimiento colectivo y popular. Se trata de constituir un proceso de aprendizaje en el cual estimular a todos los que concurren diariamente a la biblioteca. Entendemos que el trabajo social y comunitario que se desarrolla desde la “Biblio” produce un aporte efectivo al incentivar a los vecinos a asumir su papel de actores principales en la transformación de su mundo, de su entorno social.

Acá no se da hockey, se practica

Para muchos, José León Suárez es un lugar de tránsito, un pasaje a atravesar en dirección a San Isidro o a Morón; para los chicos de La Carcova es el lugar donde viven. El proyecto comenzó a delinearse cuando Florencia y Waldemar compartieron clases y otros espacios en la carrera de Sociología de la UNSAM. Ideas a ideas, mate a mate, charla a charla, el proyecto se fue armando. La Biblio, generosa en alojarlo, permitió empezar a transitar ese espacio, aunque al principio fue con cierta intermitencia y sin encontrar una actividad en concreto.

En 2013 se presentó un proyecto de voluntariado universitario. Para ese entonces, en la Biblio había talleres de encuadernación, percusión, fotografía, de juegos, de arte, entre otros. Notábamos que faltaba algo referido al deporte. Así, con mucho, esfuerzo se gestó “Carcova en movimiento”. Perdimos dos años consecutivos. Pero ya habíamos hablado con las familias sobre la posibilidad de comenzar un Taller de Hockey. En La Carcova, las madres miraban de reojo a la biblioteca, los padres de a poco se acercaban a preguntar. La Biblioteca Popular crecía y se arraigaba cada vez más a la tierra, y pasaba orgullosamente de una casilla de madera y chapa al cemento. Era el momento de apropiarnos de más espacios aún: el campito, tierra del fútbol carcoveño por excelencia. No teníamos recursos, no teníamos profesora, pero entendimos que era necesario dar comienzo al hockey. Florencia había jugado al hockey desde los nueve años en el colegio. No se había federado, nunca había sido más que una defensora aguerrida, pero recientemente había retomado el hockey con un grupo de excompañeras y amigas. Recurrió a ese grupo y empezó a recolectar palos de hockey. Entusiasmadas, respondieron muy rápidamente y al cabo de una semana el Taller contaba con diez palos y la motivación para comenzar creció. El padre de Florencia, profesor de educación física y con un largo historial en administrar merenderos populares, aportó uno de

sus bolsones de lona azul para poner el material. La madre donó pelotitas de tenis. Ya se podía empezar. El taller iba a tener lugar los sábados a las 11 de la mañana.

Ese primer sábado, el día que comenzaba la actividad, a las 11 no había ido nadie; tampoco a las 11:30. Era difícil de entender; aun repasando los pasos que tanto se habían planeado, costaba trabajo comprender por qué la convocatoria a semejante actividad –gratuita– tenía como resultado que no fuera nadie. El impacto de tamaña ausencia provocó la respuesta de Waldemar, el carcovero, quien dijo: “Flor, ¿por qué no vamos a las casillas, a buscar a las chicas, y de paso les contamos a las madres lo que estamos empezando?”. Así, de hecho, comenzó la actividad: con un recorrido por un camino de tierra que bordea la cancha hasta las casillas, entre ladrillo, chapa, madera, cartones y toldos. Ahí estaban las chicas y chicos, y las madres. Presentarnos y contar la actividad en la puerta de las casillas, una por una, generó el primer contacto de confianza, y los padres empezaron a mandar a los chicos al Taller.

Es importante detenernos un segundo aquí, porque esta es una de las piedras que fue necesario sacarse de las zapatillas, para desnaturalizar nuestras representaciones sobre el deporte y poner en blanco sobre negro los encuadres de la práctica efectiva. En un club organizado, basta con poner un cartel que diga “Horarios de entrenamiento” para reclutar jugadores/as. En La Carcova, la convocatoria no surtió efecto; hay que generar confianza, hay que ir a buscar a los chicos, los padres necesitan saber que el vínculo será permanente, que sus hijos estarán cuidados, que no importa si no tienen zapatillas, que ir con sandalias está bien igual. Porque el hockey al que van a jugar es similar pero distinto al que juegan Las Leonas y Los Leones en la televisión; entonces no importa la mirada del otro: importan otras cosas.

Cada sábado, entonces, desde ese primer sábado, ahí, en el campito, donde previamente los adultos ayudaban a limpiar, rastrillo o escobas en mano, se comenzó a practicar hockey. Se partió de la búsqueda, la presentación y la creación de confianza con los padres y madres. Hubo que lidiar con un pensamiento y una percepción históricos: como en La Carcova todo es intermitente, los padres nos estaban “midiendo”. Básicamente querían saber si esta actividad iba a continuar, si sus hijos/as iban a poder entusiasmarse con lo duradero. Poco a poco se fue evidenciando el problema de naturalizar un entorno dado y una respuesta esperada: la idea de que se entrena en un club y que los chicos acuden. Esta actividad no estaba a la espera de las personas,

más bien estábamos a la búsqueda. Segunda piedra fuera de la zapatilla: en un club la práctica está “institucionalizada”; en La Carcova, a la “institucionalización” hay que construirla.

Otra piedra –más pragmática, si se quiere– fue la implementación concreta. Los materiales para entrenar y las propuestas se iban pensando en entrenamiento a entrenamiento. Con llantas de automóviles se armaba un circuito de velocidad y salto, con los palos se simulaban vallas. Poco a poco no solo íbamos aprendiendo a planificar sobre la base de nuevos materiales y lo disponible en la Biblio, sino que también tomábamos las iniciativas que los chicos iban presentando. En la Biblio se establece un acuerdo que está en renovación constante, clase a clase, y usamos las contingencias a nuestro favor.

Carcoveando el hockey, hockeando Carcova

En la última década presenciamos un proceso de popularización del hockey que primero encontró a las Leonas y luego a los Leones como actores de referencia de un deporte en crecimiento. Como consecuencia, el hockey trasvasó sus propios límites territoriales y sociales, aquellos en los que solía practicarse (fundamentalmente en los sectores medios, medios/altos). En los últimos años, este deporte alcanzó distintas geografías urbanas más o menos delineadas, muchas de ellas en las periferias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Uliana, 2013); otras, en el conurbano bonaerense. Con este último como escenario, encontramos la práctica de hockey en la Biblioteca. Como se mencionó, el Taller de Hockey tiene como motor de búsqueda la apertura al deporte como una forma de relación con el otro y con el entorno. Nuestra experiencia no solo se tejió entre momentos de angustia e incertidumbre inicial respecto a la continuidad de la actividad, sino que se fue constituyendo en permanente diálogo con los “carcoveños”. El hockey, o “los hockeys”, emergen de la propia experiencia carcoveña, propia de La Carcova, “made in Carcova”. Se trabaja con diferentes materiales, con reglas *ad hoc*, y también con propuestas de los chicos.

Tampoco es hockey “masculino o femenino”: practican juntos. Y para los chicos su hockey es tan legítimo como aquel que practican las Leonas, los Leones, los vecinos del Mitre o los de una cooperativa. De hecho, la legitimidad no está puesta en duda, aunque no dejan de advertir la vestimenta, los palos y los cuerpos de esos “otros”. El hockey en La Carcova se forma y se transforma en cada práctica; es este hockey y no otro el que va generando en

los chicos la experiencia de continuidad de una actividad y también la apropiación de nuevas formas de trabajar, construir y moverse en equipo.

Para conocer un poco más de esta experiencia, presentamos en cinco dimensiones sociales² cómo se desarrolla la práctica de hockey en la Biblioteca.

1. *Intergeneracional*: el cuidado del campo. La práctica deportiva en este Taller intenta trascender al actor directo involucrado en la actividad, para encontrar nuevas generaciones, roles y funciones. Se trata de valorar las herramientas, el campo, los chicos y la interacción con esos guardianes del campo. Implica la participación de adultos/padres en el cuidado del campito, dejar un terreno preparado, porque ven que Romina y el resto de los chicos disfrutan y se reconocen en esa actividad.
2. *Territorial*: la búsqueda. El Taller empieza con el recorrido, el traslado, la convocatoria casa por casa, para llegar a los chicos y a sus familias. La presentación es también una llave que nos permite conocer a sus familias, sus hogares y su entorno. Recorrer los pasillos, ir y volver, es como una constante que colabora en la inmersión territorial.
3. *Deportivo*: el cuerpo. Nuestro Taller en el campito presenta tres momentos: la entrada en calor, los ejercicios de técnica con el palo, y el juego o partido. A partir de la continuidad de la actividad, notamos cambios de posturas, nuevas formas de juego, de diversión y de cuidado ante el peligro. El cuerpo se dispone para aprender y para enseñar. En la Biblio, las realidades son tan desiguales como los recursos, y el cuerpo también habla. Sin embargo, el cuerpo desigual se entrena, se esfuerza, se divierte, se reconoce y es reconocido.
4. *Identitario*: la camiseta. La construcción de grupo a partir del deporte se ancla en la valorización del equipo y en la pertenencia a la Biblio. Buscamos el desacomodo de otras desigualdades (género, etnia, etc.) y para ello generamos una iniciativa: el armado colectivo de la camiseta. Aunque los recursos no abundan, comenzamos un diálogo con cooperativas textiles, les comentamos la actividad de la Biblio y junto con los chicos pensamos la camiseta, sus colores y características. Esas camisetas significaron tanto un esfuerzo colectivo como

² Presentamos estas dimensiones como un intento de articular las acciones corporales del ser humano para el manejo de las herramientas, con el despliegue de diversos saberes que en la práctica exceden el gesto deportivo en sí mismo y se internan en lo social.

un reconocimiento. Cuando nos juntamos a pensarla, a llenarla de colores y de expectativas, emergió una frase que para los chicos no podía faltar en el diseño, porque es constitutiva de su día a día: “vale la pena luchar por lo que vale la pena tener”.

5. *Género*: hockey mixto. El Taller de la Biblio no entiende de cuerpos diferentes, de fuerzas y desarrollos diferentes, sino de prácticas; y, sobre todo, de “que ningún pibe quede afuera”. Para ello fue necesario trabajar temas de violencia verbal y física, y encuadrar charlas dentro de nuestro entrenamiento como parte del mismo Taller deportivo. Con el tiempo establecimos ciertas convenciones que fueron permitiendo el desarrollo de esta práctica de forma continuada y sin intermitencias. Esta es una actividad que continúa.

Algunas reflexiones finales

En el caso del deporte en y desde La Carcova cabe preguntarnos si no habría que faltarle el respeto a los discursos que estiman que el deporte puede “nivelar” las desigualdades. Como si el deporte no solo fuera el mismo no importa cuál sea el entorno, sino que además tuviera en sí cualidades intrínsecas que mágicamente arrancaran a los chicos menos favorecidos de su situación. ¿Cuántas veces nos encontramos con situaciones de enseñanza en las cuales nos empeñamos en enseñar un deporte sin reparar en que las desigualdades ya están ahí? Es necesario partir de lo que hay, no como carencia, sino como potencial. Es esa la gran piedra que hay que sacar de la zapatilla.

El Taller de Hockey de la Biblio no espera formar Leones o Leonas –y si lo hace, ¡bienvenido sea!–, sino más bien, ofrecer un espacio donde se encuentren distintas generaciones, hagan suyo el territorio, reivindiquen su identidad, pongan en tensión la diferencia de género y, por supuesto, practiquen un deporte. En zapatillas o en sandalias.

Como bien ha reflexionado oportunamente Waldemar acerca de la famosa y bienintencionada frase “Ningún pibe nace chorro”: ¿cómo que no? Ahí, en La Carcova, todos los pibes nacen chorros. De lo que se trata es de salir de esa trayectoria, de esa carrera vital, como diría Becker (2009), que como una profecía, acecha en los rincones. De eso se trata el Taller de hockey, o del deporte que sea: de ofrecer herramientas para no cumplir la profecía.

Bibliografía

- Becker, H. (2009). *Outsiders: hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires-México: Siglo XXI.
- Uliana, S. (2013). El hockey femenino y las leonas. Identidades cruzadas, entre nación, clase social y género. En J. Branz, J. Garriga y V. Moreira (Comps.), *Deporte y Ciencias sociales*. La Plata: Edulp.

De la gestión del individuo a la autogestión: Una misma forma de gestionar la educación física¹

Agustín Lescano

En el desarrollo de este escrito pretendo analizar la idea de gestión en educación física con los problemas vinculados a los procesos de inclusión y desigualdad. Se entiende que la gestión presenta muchas oportunidades para pensar y problematizar los procesos de

inclusión y desigualdad en relación con la educación del cuerpo. Pero para ello, es necesario sumar a este análisis un diagnóstico que la educación corporal hace del presente al caracterizar a la sociedad contemporánea por el *individualismo*, en cuanto jerarquía del individuo concebido aisladamente; el *nihilismo*, como ausencia de valores o sentidos trascendentes compartidos y vinculantes; y el *biologismo* de lo humano observable en la gestión biopolítica. Sobre estas ideas, la sociedad actual promociona el desarrollo y la gestión autónoma de la persona y del propio cuerpo. No obstante, focalizaremos nuestro punto de análisis sobre el individualismo, o mejor dicho, sobre el pasaje que la educación física hace de la gestión del individuo a la autogestión. Estas propuestas son presentadas como distintas, pero en el análisis del pasaje hay una falsa descentralización; es decir, en el primer caso la gestión del individuo está focalizada en él; en el segundo caso la autogestión centra su propuesta también en el individuo.

¹ Este escrito surge del trabajo presentado en el panel “Educación Física y Gestión” del 11^{vo.} Congreso Argentino y 6^{to.} Latinoamericano de Educación Física y Ciencias organizado por el Departamento de Educación Física, FAHCE, UNLP.

Gestión del individuo

En primera instancia, para gestionar un individuo es necesario establecer los instrumentos de gestión que posibilitan la producción de individuos. Esos instrumentos deben tener un funcionamiento estructurado y organizado jerárquicamente. Esto implica una división de las tareas a cumplir y una especialización en las funciones: se establecen jerarquías, se nombran autoridades, se asignan responsabilidades, se delegan tareas, se coordinan actividades, se ejecutan las acciones, se controla el proceso y se sanciona. Para que esto sea posible, todo tiene que estar bien delimitado y clarificado, temporalizado; con objetivos precisos; con tareas y acciones exactas que eviten la ambigüedad; con responsabilidades a cumplir y con reparto equitativo y jerárquico de tareas. Se requiere asignar a cada uno un lugar en la estructura, una actividad de la cual se sienta responsable y un tiempo de acción para cubrir las demandas, satisfacer las necesidades y lograr los objetivos.

Es decisivo en este modelo secuenciar, ordenar el espacio y el tiempo, porque eso supone desarrollar un progreso por acumulación de logros, los cuales estarán relacionados con los objetivos generales que la gestión propone. Estos mecanismos se presentan en la gestión de la educación física como una verdadera obsesión o como una tecnificación que resta creatividad. Todo se presenta de forma completa, hay un orden causal que cierra el análisis crítico, naturaliza la gestión y no permite el debate. Es un proceso cerrado y continuo en el cual hay una suma de individuales que se enlazan en diferentes tareas, acciones, elementos para formar una cadena. Esta perspectiva de la gestión prefiere acentuar las prácticas singulares, únicas e individuales. Propone procedimientos de individualización para racionalizar, calcular, regular y controlar por medio de un modelo universal igual para todos y aplicable a todos. La única diferencia es el lugar individual –de allí individuo– que se ocupa en la serie: considerar que hay un solo modelo implica pensar que todos son iguales a ese modelo, que, por lo tanto, se puede repetir y aplicar como una fórmula. La gestión en varias partes, en elementos dinámicamente relacionados, en distribución de funciones y tareas produce un individuo.

Veamos algunos ejemplos paradigmáticos² de cómo la educación física piensa la gestión. En su manual de organización deportiva, Martín Andrés (1996) establece los siguientes principios para diseñar estructuras de gestión:

² El término paradigma es utilizado con el sentido de ejemplo. Algo paradigmático es algo ejemplar que sirve para mostrar la serie y su funcionamiento (ver Agamben, 2009).

1. Deben existir líneas claras de autoridad desde arriba hasta el nivel más bajo de la organización.
2. Nadie debe depender jerárquicamente de más de un superior. Cada miembro debe recibir órdenes solo y exclusivamente de un superior inmediato.
3. La responsabilidad debe estar siempre unida a la correspondiente autoridad. Dicho de otra forma: la responsabilidad implica posibilidad.
4. La responsabilidad de un superior sobre los actos de sus subordinados es absoluta. La responsabilidad nunca se delega, solo se delegan las funciones.
5. Debe existir una delegación de autoridad tan amplia como sea posible. Lo contrario supone interferencias en la asunción de atribuciones que entorpece la gestión.
6. El número de niveles de autoridad debe ser reducido al mínimo. Cuantos más haya, peor será la comunicación (1996, p. 80).

Al mismo tiempo, establece diferentes puestos de trabajo con la definición de diversas características; solo resalto algunas:

- Todos los miembros deben tener la totalidad del tiempo ocupado con tareas que realizar, de las cuales se sientan responsables.
- Tales cometidos deben servir para los objetivos del programa, y serán los justos y necesarios, ni más ni menos. Para lo cual se emplearán las personas justas y necesarias, ni más ni menos.
- Debe evitarse que haya dos personas para realizar la misma acción. Cuando dos o más personas tengan las mismas funciones, se deberá diferenciar el marco de actuación de cada uno.
- Todos los puestos deben tener instrucciones claras y precisas sobre qué hacer en cada momento (1996, p. 81-82).

Por último, Gonzalez Orb (2007), quien cita a Urcola, sostiene que:

Para gestionar a las personas es necesario prever y definir claramente los objetivos a alcanzar, organizar la estructura y ubicar a cada persona en el puesto más adecuado, ejecutar los planes de acción, tomar decisiones, coordinar, efectuar los correspondientes seguimientos y controlar las desviaciones tratando de adquirir experiencia y aprender de los errores, pero sobre todo, es liderarlas, hacer equipo con ellas, motivarlas, formarlas, informarlas y evaluarlas (2007, p. 53).

Entonces, la gestión propone un funcionamiento homogéneo y universal, pero ingresa en un proceso de individualización cuando determina los niveles, fija las especialidades, distribuye el tiempo y el espacio y controla el proceso. Así, se piensa una gestión individual, pero con la característica de que el individuo se remita a lo universal, singular y único. A partir de estos principios, disposiciones, técnicas, estrategias y mecanismos, se sostiene al individuo como modelo funcional, singular, único y último responsable de la gestión.

Autogestión

La gestión en educación física actualizada a los preceptos de la época propone una forma de gestión autónoma. Pero ¿cómo funciona este tipo de gestión? ¿Qué significa autonomía, qué significa gestión autónoma o autogestión? ¿De una centralización se pasa a una descentralización?

En primer lugar, el pasaje de la gestión del individuo a la autogestión supone incorporar los principios de la gestión empresarial que implican desarrollar la organización autónoma vinculada al liderazgo, la innovación, la excelencia y la mejor calidad posible. Todos estos preceptos son los objetivos por cumplir y las consignas a seguir. Es una gestión que supuestamente se presenta contra la propuesta administrativa, jerárquica, rígida, estable y universal; porque responde a un nuevo precepto en el cual todo es posible, flexible y capaz de volver a empezar, a reactivarse. Pero esta idea de que *todo* es posible, *todo* es flexible, *todo* es reactivo con una nueva posibilidad de ser aquello que ya era, se presenta una vez más como universal, como un *todo* universal. Nuevamente, estos principios se reiteran y son actualizados en el individuo, devenido lugar de esencias, propiedades y naturalezas. Ahora bien, el éxito de la organización depende de la capacidad –propia e interna de cada individuo– de apertura al cambio; de compromiso; de adaptación constante ante una incertidumbre cada vez más grande, para obtener un progreso en el crecimiento personal, por tanto, individual. Giraldes sostiene las siguientes argumentaciones al reconocer una sociedad de consumidores que:

Se caracteriza por la preocupación de que toda tarea, el manejo de la misma y la responsabilidad por su éxito, está en manos propias. Se vislumbra con claridad un énfasis en el *uno mismo* y cada sujeto se considera responsable de la empresa de construirse a sí mismo. [Se ha pasado a

tener] un cuerpo de mi entera responsabilidad, al que puedo *gestionar como quiero* (2010, s.p, cursivas del autor).

Etimológicamente autonomía deriva del griego, y sus componentes léxicos son *autos* (por sí mismo), *nomos* (normas y reglas) y el sufijo *ía* (acción). El *Diccionario de la Real Academia Española* (2006) define la palabra como “condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie”. Es decir, la autonomía supone establecer sus propias normas, reglas y accionar con y sobre ellas sin vincularse con otros. Esta posición afianza el individualismo, la creencia del “solo yo puedo”, del “válete por ti mismo”, del “yo mismo”, del “yo”. Sin embargo, la descentralización que se presenta contra los modelos totalitarios de gestión del individuo se aloja en la autonomía. Pero esta descentralización es supuesta, ya que hay una nueva centralización en el individuo que es autónomo para lograr su realización personal. El centro de la gestión es este individuo autónomo sobre el cual se aplica una forma de gobierno que dispone los medios y recursos para que se autorrealice. Pallarola propone, en su artículo de la revista *Stadium*, una autogestión de la educación física para mejorar la calidad de vida de los estudiantes egresados de las escuelas. Se destaca la idea de autogestión y autonomía como sinónimo de calidad en la promoción de la educación física y la salud. Se vincula a la actividad física y la salud con el trabajo de la conciencia, el desarrollo de facultades y las etapas sensibles para lograr la autonomía. Dice que:

Se deberá concientizarlos de la utilidad de la actividad física como agente equilibrador y como una necesidad fisiológica, proponiendo una estructura, tanto una planificación como programas y espacios de participación, que posibiliten y faciliten la tan mentada práctica autónoma. [...] esto es lo que se puede denominar Autogestión de la Educación Física (Pallarola, 2003, p. 43; negritas del autor).

Se sostiene que en la promoción de la autogestión “estamos revalorizando la disciplina” porque:

al dar a los alumnos los elementos y herramientas necesarias, tanto conocimientos como programas de actividades y bibliografía específica, para que ellos puedan “gestionar” la realización de tales actividades, se posiciona a la Educación Física como agente promotor de la práctica saludable y autónoma de actividades físicas (2003, p. 43; comillas del autor).

Esta transformación de la gestión del individuo a la autogestión es un supuesto que hay que analizar. Porque cada uno es responsable de sus propios logros y resultados en función de su propia capacidad de acción; de este modo, se sufre la peor de las exclusiones, ya que los sistemas de gestión no tienen por qué ser generosos. Los individuos deben serlo (Giraldes, 2010).

Lo que apreciamos actualmente en relación con la gestión es una forma en la cual las acciones que se pueden realizar están en función del desarrollo de capacidades, competencias e inteligencias que son naturales e individuales de cada uno. Es decir, la autogestión dispone una serie de mecanismos tales que el responsable de activarlos, organizarlos, planificarlos, secuenciarlos y ejecutarlos es cada uno en función de lo que le permiten sus esencias, propiedades y naturalezas. De esta manera, la autogestión queda atrapada en el *ser* y la naturaleza de cada individuo que establece un *deber ser*. Todas las acciones, estrategias, técnicas, decisiones y objetivos de la autogestión tienen por finalidad poner en juego esa forma. Se responde así a un gobierno individual que toma por base la naturaleza, por lo que el desarrollo y progreso de la gestión dependerá de lo que la naturaleza brindó a las capacidades individuales, ni más, ni menos. La autogestión encuentra sus argumentos en la naturaleza, propiedades y esencias de las personas, y desde allí nuevamente prescribe y responsabiliza a los individuos. Por ejemplo, Foucault (2007) explica, respecto del problema de la verdad en la práctica jurídica, que se pasa de la pregunta política: ¿qué has hecho? a la pregunta biológica: ¿quién eres? Del mismo modo, Díaz Barriga sostiene que los exámenes y pruebas sobre el *coeficiente intelectual* son un enclave para justificar y presentar las diferencias sociales como individuales: “a través del concepto coeficiente intelectual se redujo el problema de la injusticia social a una dimensión biológica” (1994, p. 7), natural. También la educación física, al suponer la existencia del talento natural, selecciona aquellos que están aptos y descarta los no aptos para la práctica deportiva (Rocha Bidegain, 2012). Nótese cómo empiezan a entrar en juego los conceptos de inclusión y desigualdad con relación a preceptos biológicos y naturales. Es llamativo en estas propuestas cómo los argumentos de inclusión y desigualdad tienen fundamentos biológicos.

A modo de cierre

La gestión del individuo y la autogestión son dos caras de una misma moneda. No son dos monedas con valores diferentes. El valor de la moneda

que establece la gestión del individuo y la autogestión tiene por lógica menor inclusión y mayor desigualdad.

La gestión del individuo busca normalizar a todos por igual con un control centralizado en la posición jerárquica y piramidal. Primero se estandarizan las diferentes técnicas para distribuir eficientemente espacio, tiempo y tarea. Luego cada persona pasa por esas técnicas que tienen por objeto una simple administración biológica de la vida, con la consecuencia de promover el individualismo y la normalización, ya que hay un único modelo de gestión aplicable a todos.

La autogestión propone una falsa descentralización porque delega en cada uno la gestión de su propio destino; es decir, se sigue proponiendo una centralización en un único modelo de gestión y en una única persona: el individuo autónomo. Una autonomía que se presenta como un universo en donde todo es posible, pero esa posibilidad depende de –y se encuentra en– las propiedades que cada persona o individuo tiene al adaptarse, ser flexible y abierto a los cambios.

En ninguno de los dos casos hay relación con los otros, ni se piensa en los otros; sino que hay una suma de individualidades cuando se administra biológicamente la vida o individuos que interactúan e interaccionan a partir de su *interioridad*. En ambas propuestas se puede prescindir de los otros; cada individuo es reemplazable para que el sistema funcione y mantenga su equilibrio, pero también, para que cada uno forje su destino no necesita de la relación vincular con los otros. No hay sentidos vinculantes en estas propuestas, solo vale el lugar jerárquico que cada uno ocupa dentro de la serie, o aquello que puede hacer según su preponderancia biológica para ser más inteligente, más talentoso o más expresivo. De esta forma, el que más tiene siempre va a tener más y el que menos tiene va a tener menos, ya sea porque el sistema de gestión individual mantiene un equilibrio sobre esa desigualdad o porque la autogestión explica el mayor o menor éxito en los fundamentos biológicos de los diferentes individuos. Entonces vale la siguiente pregunta: ¿los problemas de inclusión y desigualdad tienen que mantenerse estables? ¿Los fundamentos biológicos son válidos para explicar los problemas de inclusión y desigualdad? ¿Es válido seleccionar bajo la lógica del talento deportivo?

Todo el tiempo, de un modo u otro, la gestión del individuo y la autogestión no dejan de pensar y responsabilizar en el centro de su propuesta al individuo. Desde la educación corporal no tenemos la intención de mante-

ner este tipo de gestión. Coincidimos con Giles en que “existe una cantidad de propuestas acerca de cómo encarar los problemas de la gestión o cualquier otra práctica en la disciplina que si bien son innovadoras en cuanto a la información que aportan pretenden mantener cierto estado natural de la disciplina” (2003, 19). Mantener un estado natural o sostener una práctica que naturaliza y ha sido naturalizada significa cerrar el análisis y aplicar siempre lo mismo, y por lo tanto todo cambio se presenta como imposible, impensable, inimaginable. Por ello, queremos sostener un análisis y una actitud crítica que apuesten a gestionar pensando sistemáticamente tres relaciones: a) cómo conceptualizar un saber; b) cómo ese saber es usado en los vínculos con los otros; c) cómo usamos ese saber nosotros mismos en relación con la conceptualización del saber y los vínculos con los otros. Entendemos que esta forma de pensar la gestión nos permite diseñar políticas de mayor inclusión e igualdad.

Bibliografía

- Agamben, G. (2009). *Signatura rerum. Sobre el método*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Díaz Barriga, A. (1994). Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/rie05a05.htm>
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giles, M. (2003). La gestión en Educación Física como problema. *Revista de Educación Física y Ciencia*, 6, s.p.
- Giraldes, M. (2 de septiembre de 2010). La gestión del propio cuerpo, supuesto indispensable de un proyecto de vida. *Blog Educación Física Virtual*. Recuperado de <http://marianogiraldes.blogspot.com.ar/2010/09/la-gestion-del-propio-cuerpo-supuesto.html>
- González Orb, M. (2007). Aproximación a la dinámica organizativa, la estructura. En J. F. Gutiérrez Betancur (Ed.). *Gestión y economía del deporte. Aproximaciones teóricas y aplicaciones*. Medellín: Funámbulos Editores (Serie Expomotricidad).
- Martín Andrés, O. (1996). *Manual práctico de organización deportiva*. Madrid: Gymnos.
- Pallarola, D. (2003). Autogestión de la Educación Física. Un aporte para su teorización. *Revista Stadium*, 32(183 y 184), s.p.

Rocha, L. (2012). *El aprendizaje motor: una investigación desde las prácticas* (Tesis de Maestría en Educación Corporal inédita). Facultad de Humanidades y Ccs. De la Educación, La Plata.

Pesquisas para a Educação Física Escolar: Aprofundamentos Teóricos ou Propostas Interventoras

Elenor Kunz

Introdução

Existe uma tendência muito grande no Brasil e que, provavelmente, vem se estendendo para a América Latina inteira, de as pesquisas que envolvem o campo da Educação Física Escolar privilegiarem a busca de aprofundamentos teóricos no sentido de compreender campos muito abrangentes do conhecimento sobre mundo, sociedade, homem, cultura, enfim política e economia para só depois ou então no meio deste contexto de discussão teórica, lembrar da Educação Física. Enquanto isso as questões interventoras, a prática, desta atividade escolar cai cada vez mais no esquecimento.

A Educação Física no Brasil anterior aos anos 80 se resumia na prática da iniciação esportiva e treinamento de atletas na escola. Era um período que denominamos de “Evidente e Inquestionável”. A grande maioria dos profissionais formados na área tinham experiências práticas com o esporte, na qualidade de atleta ou treinador. Para as aulas que administravam na escola então não havia a menor dúvida sobre o que deveria ser feito com os alunos, ou seja, inicia-los para as praticas das modalidades esportivas para as quais a escola oferecesse locais e materiais minimamente adequados e conduzir os melhores ao treino para participar de competições esportivas escolares.

Após os anos 80 surge o Período que denominamos “Crítico da Educação Física”. Esta ocasião foi marcada por um intenso debate sobre as propostas que deveriam reorganizá-la no meio escolar. Esse movimento histórico da Educação Física, surge no contexto da redemocratização da sociedade

Brasileira e conseqüentemente se intensifica, culminando no surgimento de propostas que visavam superar a tradição de uma Educação Física baseada na aptidão física e esportiva, excluindo-a da “categoria de mera atividade” (Bracht y González, 2005).

Inicia-se então neste momento a crise em busca de sua identidade e consolidação como uma disciplina relevante na escola. Para obter reconhecimento e respeito, muitos questionamentos surgem entorno da legitimidade da Educação Física. A ideia esteve pautada em encontrar o objeto de estudo da Educação Física Escolar, pois como escreveu Oliveira em 1983 (p. 87) “a impressão é de que a Educação Física perdeu, ou nunca chegou a possuir, uma verdadeira identidade”.

Ainda, o mesmo autor no livro “O Que é Educação Física” de 1983, busca uma reflexão acerca dos “caminhos e descaminhos” da Educação Física no Brasil criando um espaço de discussões sobre a crise de identidade da área. Este autor levanta questionamentos à respeito do que é Educação Física, Qual a sua essência? Com isso realiza uma série de excursões a possíveis respostas. Seria a Educação Física: Ginástica? Medicina? Cultura? Jogo? Esporte? Política? Ciência? “Afim, o que é Educação Física?” (1983).

O autor considera a questão ampla para ser respondida sem maiores discussões, desta forma enfatiza a necessidade “do diálogo, do debate, do confronto de ideias” (1983, p. 107). Em meio a estas inquietações, novas abordagens com diferentes concepções surgem com a finalidade de tentar esclarecer a real essência da Educação Física, para pensar a prática pedagógica do professor, com o intuito de romper os modelos tecnicistas, esportivistas e biologicistas, presentes até hoje na prática de Educação Física escolar (Darido y Neto, 2005).

Assim, já no início da década seguinte (90) surge em nosso meio uma expressiva quantidade de publicações onde estas discussões de cunho político e pedagógico são retomadas, porém, a maioria, incluía também os problemas com as mediações e intervenções pedagógicas no campo da prática da Educação Física na Escola. Acreditamos não ser necessário aqui apresentar essas principais obras por serem demasiadamente conhecidas aos profissionais brasileiros e muitos Países da América Latina, especialmente na Argentina.

Então a questão atual na Educação Física, além de continuar com certos aprofundamentos teóricos, deveria se ocupar mais com as questões da mediação destas teorias com as formas de intervenção com a realidade escolar da mesma. Assuntos que deveriam consolidar finalmente uma teoria didático-

-pedagógica para a área onde, teoria e prática realmente caminhem juntas. Por isso a primeira questão, na verdade já é uma antiga questão: Educação Física para quê? O que? Como? e Por Quê Educação Física?

É importante que se diga inicialmente, que entendemos, acima de tudo, que a Educação Física deva ser um lugar onde crianças e jovens possam ter a oportunidade de se desenvolver melhor e se auto descobrirem. Ou seja, especificamente e de forma simples bastaria dizer que o ensino da Educação Física Escolar deva ser o lugar onde crianças e jovens possam desenvolver suas capacidades de se-movimentar melhor. Isso tem grandes implicações, como por exemplo, reconhecer que um se-movimentar melhor possui um grande valor e é de fundamental importância na existência humana. Para fomentar o desenvolvimento de capacidades para crianças e jovens poder se movimentar melhor é indispensável que se tenha noção da responsabilidade educacional desta prática pedagógica, segundo P. Heinj (2006), Profissionais da Educação Física precisam estar muito conscientes sobre as questões centrais que norteiam seu ensino e que se pode expressar nas questões do: O QUE, COMO E POR QUE ensinar Educação Física na Escola?

Antes de abordar estas questões é preciso dizer ainda que é necessário entender que a Educação Física que estamos falando trata das questões do corpo e movimento de forma competente e responsável. Corpo, no caso na visão de M. Ponty (1999) como corpo próprio que pelo seu se-movimentar dialoga com o mundo e por um relacionamento competente e responsável entre professores e alunos conduz a um plano de entendimento para um melhor e mais pleno desenvolvimento dos alunos.

Assim, ensinar Educação Física na escola precisaria se concentrar nas seguintes características essenciais:

1. Orientar-se nos Sujeitos e seus Movimentos a partir da “Cultura de Movimento”. Isso significa dizer que no centro das questões de ensino se encontram crianças e jovens e por seu relacionamento corporal com o mundo apresentam uma inerente necessidade natural por se-movimentar;
2. Orientar-se nas possibilidades onde crianças e jovens possam desenvolver o seu potencial para se movimentar melhor. Implicitamente a isso esta o desenvolvimento de uma concepção crítica com relação à hegemonia do ensino dos esportes. O se-movimentar de jovens e

crianças pode se constituir essencialmente pelo brincar e jogar de modo a que as capacidades de juízo e as competências de agir possam ser fortalecidas. Assim sendo, as experiências e a configuração de movimentos com características pessoais e individuais passam a ser mais importantes do que a realização de padrões consolidados de movimentos como no dos esportes.

3. Orientar-se nas possibilidades de entendimento professor-aluno e em soluções de problemas de movimento. Trata-se de encenar situações que envolvem movimentos dos alunos de tal forma que se estabeleça, tanto um trabalho individual como coletivo, desde a escolha das temáticas, na organização didática e solução de problemas. Isso só pode ser possível se houver um entendimento responsável antes, durante e depois das atividades entre professores e alunos. Esse entendimento deve envolver então desafios com as tarefas e problemas das temáticas de movimento selecionadas e contribuir para fomentar possibilidades de desenvolvimento nas crianças, entre outras, da curiosidade para com novas descobertas.

É possível perceber que com essas três caracterizações de orientações ao ensino da Educação Física, o que realmente se quer destacar é sua prática pedagógica. Assim, acreditamos que pesquisadores da Educação Física que buscam apenas abordagens teóricas, aprofundamentos onde na maioria dos casos a Educação Física quando aparece, pode ser substituída por qualquer outra disciplina escolar sem mudar em nada no conteúdo da pesquisa, não contribuem no avanço da área, principalmente, para o centro das questões de ensino e educação na escola. Ou seja, os profissionais da área que ministram aulas nas escolas não ficam contemplados com essas pesquisas aumentando as dificuldades na oferta de práticas melhores na escola.

Percebe-se muitas vezes que pesquisadores mais jovens e muito intelectualizados da Educação Física por entenderem e discutirem questões mais profundas do campo da filosofia, sociologia, antropologia e outras, tem medo de se referir a uma prática da Educação Física na Escola, chegando ao ponto de algumas vezes sugerirem estudos desta natureza através de aulas teóricas aos alunos da Educação Física escolar. Não percebem quanta contribuição existe para o aluno, para a abertura e abrangência de seu “Campo Existencial”, quando simplesmente aprende a se-movimentar melhor.

Antes de nos referirmos um pouco mais a esse “Campo Existencial”, que vem de P. Heijn, (2006) vamos então abordar um pouco mais sobre as questões que norteiam esse tópico do artigo. O que? Como? e Por Que ensinar Educação Física na Escola?

O pesquisador holandês da Educação Física (ensino do movimento na Holanda) Peter Heijn (2006) em sua tese sobre a responsabilidade de ensinar na escola, comenta que ensinar é sempre um modo de influenciar intencionalmente outras pessoas, ou seja, é uma forma de Manipulação. Com isso ele quer dizer que literalmente é uma manipulação (ou seja, um pegar ou fazer com a mão algo) e que por outro lado pode ser entendido como a arte de agir de forma justa. Faz muita diferença, se essa manipulação for de livre escolha e do pleno conhecimento do manipulado ou se agimos de forma autoritária. Outra diferença que deve ser levada em consideração também, é quando se trata da manipulação de adultos que –minimamente– conseguem entender a abrangência dessa manipulação ou de crianças que não conseguem ou conseguem entender muito mal essa manipulação. Visto desta última forma, podemos entender a manipulação que se constitui como algo que nós, como professores, impomos as crianças sem que elas possam medir as consequências, mesmo porque nós nunca lhes damos esta chance de escolha. Assim, impomos a elas por meio do saber e querer um regime e que elas obrigatoriamente devem aceitar. Esse sistema de impor algo de forma obrigatória P. Heijn (2006) chama de Manipulação-Ensino. Pela escola e pelo ensino que ali recebem, incluindo a Educação Física, crianças e jovens são influenciadas a se submeter a um Regime e que em nosso sistema de ensino escolar no Brasil passa a ser cada vez mais rigoroso onde pouca coisa pode ser questionado e a abrangência e alcance deste rigor para a vida dos alunos não pode ser percebido.

Por conta disso é preciso realizar de novo, já que é uma questão antiga, uma reflexão pedagógica sobre essa situação de ensino que envolve fortemente as questões do O Que? Como? e Para que Ensinar? Sabemos que o ensino influencia a visão de mundo do aluno das questões acima mais do que nunca é preciso refletir que ao lado das questões do O QUE e COMO onde podemos perceber mais fortemente uma influência do professor e do conteúdo sobre a visão de mundo dos alunos, é necessário entender principalmente a questão do POR QUE ensinar, no caso Educação Física. Por que ensinamos, damos aulas? Em que medida as aulas precisam ser pedagógicas? E como entender a questão que muitos afirmam que o ensino deve se ocupar na transmissão de

conhecimentos e habilidades exigidas pelos diferentes contextos sociais. Se assim, então podemos entender que o ensino é uma atividade técnica sem nenhum compromisso com valores. Sobre isso encontramos em P. Heinj (2006) uma longa citação que extraiu de Praasma (autor holandês) sobre os valores do Ensinar que achamos importante apresentar:

Com o surgimento da Escola a tarefa pedagógica da mesma já começa em apresentar o seu teatro. A introdução da criança ao conhecimento não é nenhuma tarefa neutra. A introdução delas no Conhecimento significa dizer que, contamos/falamos a elas como pensamos, como e que mundo se relaciona com elas e com tudo o resto. Contamos/falamos a elas de mundos e de povos estranhos, de como se vivia antigamente, das muitas plantas e animais e como convivem, das leis da natureza e de combinações químicas, enfim, de linguagens e culturas. Assim, procuramos ajudar as crianças a se orientarem no mundo. O mundo como ele aparece em nossos contos, como ele se configura em nossa aula, certamente não pode ser uma cópia fiel da Realidade. Nós agrupamos certos fenômenos, estabelecemos relações entre eles e a utilidade de certos fenômenos ganham prioridades enquanto outras coisas são relegadas ou até suprimidas, resumindo, nós trazemos uma Estrutura para a Realidade. E é justamente por isso, por que nós estruturando a Realidade, ela se torna para nós como para nossas crianças (alunos) acessível e manipulável. A realidade se torna uma realidade compreensível, onde encontramos referências certas para nossa orientação no mundo. De outro modo, isso quer dizer que sempre, é a nossa visão de mundo que vence e permanece. Esse saber portanto permite concluir sobre nossas crenças, de como o mundo se encontra estruturado, e tudo o que para nós é importante, portanto, deve ser importante também para as crianças. Transparece assim claramente, para as crianças, como lidamos com o mundo. Conhecimento não é apenas descrição, mas de certa forma também avaliação da realidade. Conhecimento –assim também é possível dizer– é sempre intencional. Ele denuncia algo sobre nossos valores e normas bem como sobre nossas intenções (Praasma, 2000, p. 2).

A citação é bem clara ao dizer que, querendo ou não querendo, a Verdade com relação a conteúdos e métodos de ensino, está sempre vinculada a

determinados Valores e Normas Sociais. E esse processo pode acontecer de forma implícita ou explícita. De um profissional da Educação é esperado que ele consiga (de forma explícita) refletir sobre isso e assim considerar as situações especiais dos alunos em seus processos de contribuir com o desenvolvimento dos mesmos na forma de uma ‘responsabilidade individual e auto determinada’ (Langenfeld, 1979, citado por Heinj, 2006).

Voltamos assim às questões já formuladas anteriormente, ou seja, as perguntas do O QUE? PARA QUE? e COMO ensinar em Educação Física? De forma resumida e simples, podemos dizer que a pergunta O QUE? se refere aos objetivos de ensino. O QUE queremos alcançar com ensino da Educação Física na Escola? A pergunta PARA QUE? se refere as perspectivas deste ensino. Afinal, PARA QUE ensinamos Educação Física? Afinal a pergunta COMO? deve apresentar então conteúdos mais conhecidos dos profissionais que atuam na prática qual seja a questão dos caminhos, os métodos, com que os objetivos de ensino podem ser alcançados, ou simplesmente a forma como damos aulas de Educação Física.

Estas questões evidentemente não podem ser vistas de forma isolada, independentes uma da outra. Por exemplo, ao ministrarmos uma aula de Educação Física temos que ter sempre em conta, para que objetivos. Por sua vez os objetivos estão relacionados à totalidade de uma aula, eles não se fundamentam em si mesmos, mas apontam para uma “perspectiva mais ampla”, a partir da qual estes objetivos podem ser fundamentados e justificados. Eles são enfim, o motivo principal da prática de ensinar em Educação Física. Quando nos referimos a “perspectiva mais ampla” queremos dizer então, que a formulação de objetivos para o ensino da Educação Física já devem apontar então também o sentido e a direção deste ensino. Em síntese, é preciso entender que as questões anteriormente referidas partindo da pergunta O QUE? ou seja, os objetivos de ensino podem muitas vezes se sobrepor e até se contrapor a questão tão importante do ensino que o PARA QUE? Da mesma forma essa mesma questão do O QUE? em relação a pergunta COMO? não se pode ser entendido de modo simples, ou seja, de um determinado objetivo formulado para o ensino da Educação Física não se pode prever o que um professor de Educação Física vai fazer realmente na aula de segunda feira com a turma do quinto ano do ensino fundamental.

A questão COMO? relacionada as duas questões anteriores precisa ser respondida do ponto vista ético-pedagógico e podemos encontrar boas

respostas na literatura da Educação sobre esse assunto já que entendemos aqui que o ensino da Educação Física na escola deve se constituir num prolongamento da Educação Escolar, ou seja, a Educação Física é apenas uma pequena parte do que constitui a Educação Escolar.

Retornando então um pouco mais sobre as questões do O QUE e PARA QUÊ? vamos especifica-las um pouco mais com o caso da Educação Física. Já dissemos que o objetivo maior da Educação Física seja, em primeiro lugar, promover oportunidades e possibilidades para crianças e jovens desenvolver suas próprias condições de se-movimentar (competências de movimento) para uma desejada direção e sentido e com isso o “valor maior” da convivência no se-movimentar seja reconhecido. Trata-se na verdade de dois aspectos importantes, como formula P. Hienj (2006):

1. Que os jovens e as crianças possam desenvolver suas próprias possibilidades de movimentos em uma desejada direção;
2. Que os jovens e as crianças possam aprender a reconhecer o “valor maior” do se-movimentar de forma coletiva ou em convivência.

Para o primeiro caso encontra-se a possibilidade para os jovens e as crianças de desenvolver sua própria Unicidade (identidade individual). No segundo caso, o reconhecimento de um desejo para o comunitário (identidade social). Unicidade e comunitário são aspectos da Individualidade. Por isso é possível entender que pelo ensino da Educação Física também existe a possibilidade de desenvolvimento da identidade do aluno, tanto a identidade individual como a identidade social, ou seja, de “Ser como todo mundo é e de Ser como ninguém é”. Resumidamente podemos então dizer, que o objetivo do ensino da Educação Física o (O QUE?) assim como a perspectiva ética pedagógica (COMO?) onde ela se desenvolve sem grandes problemas são sempre mutuamente condicionantes, ou seja, um se refere ao outro e vice-versa.

A questão do PARA QUE? por fim, como já mencionamos se refere as perspectivas maiores da Educação Física na Escola e como ela pertence ao âmbito da Educação temos que rever então nossos conceitos educacionais sobre este assunto. O autor holandês P. Heijn (2006) que estamos usando como referência para esta questão, fala que a Educação só ganha seu sentido e direção a partir de uma perspectiva de justiça social. Por isso Educação pode ser vista como sinônimo de desenvolvimento da individualidade e por isso de uma identidade (individual e social) como acima nos referimos. E

desenvolvimento da individualidade significa dizer que crianças e jovens obtenham a possibilidade de desenvolver sua Unicidade e que partir disso simultaneamente se constitua a vida comunitária/social. O ensino como parte importante da Educação fornece assim grandes contribuições para este desenvolvimento da individualidade. Isso acontece, como já vimos também, pela sistemática abertura e ampliação de campos existenciais. Um desses mais importantes campos existenciais é constituído pelo “se-movimentar”. A abertura e ampliação do campo existencial pelo “se-movimentar” precisa ser vista então também pela perspectiva do desenvolvimento da personalidade da criança.

A Educação Física que contribui para uma abertura e ampliação do campo existencial encontra-se assim na perspectiva ética pedagógica do desenvolvimento da individualidade nas e pelas situações de movimento.

Passamos, por último, então a nos referir a esse “Campo Existencial” como em alguns autores é apresentado, mas especialmente em Gordijn (no caso, citado em P. Heijn 2006) porque em outros autores aparece muito no âmbito da psicologia.

O SER/EXISTIR humano é um “Ser Aí” (Dasein) um ser entre coisas e pessoas. O ser humano é um Ser também relacionado ao mundo por isso ele EXISTE e CONSISTE (no sentido verbal mesmo). Por outro lado podemos dizer também que o ser humano é um Ser Relacional. Isso significa que ele desde o princípio e para sempre permanece em relação com o mundo e sendo assim, possui a possibilidade de realizar novas e sempre novas relações e mesmo modificar ou reconstruir relações já existentes. É por esse meio que o Ser Humano expande sua existência no mundo

Logo essa Existência Humana, o significado da totalidade que o ser humano atualizou, as relações de significação que ele realizou, podemos considerar e caracterizar agora com Gordijn como CAMPO EXISTENCIAL, ou como ele mesmo o define:

Constitui-se pela totalidade de relacionamentos adquiridos pela aprendizagem e experiência. O Campo Existencial não é constante, mas uma Totalidade que pela vida toda por aprendizagens e comportamentos pode ser ampliado. [...] O campo existencial não é desta forma, uma coisa, mas um Estado do Existir, que por estar entre coisas e pessoas pode também ampliar e aumentar sua sensibilidade (Heijn, 2006, p. 98).

Peter Heinj (2006) esclarece de forma simples esse Campo Existencial de uma pessoa que segundo ele, pode ser visto ou comparado a uma mancha de óleo. Em alguns casos ela se espalha mais no chão do que em outros. É o caso de uma criança que pode ter uma “mancha de óleo” bem ampliada para as atividades de movimento, esportes e jogos enquanto que para matemática mal se vê algum deslocamento. Cada um tem uma mancha digamos assim e é correspondente ao seu desenvolvimento individual. Ou seja, um Campo Existencial próprio. Na Educação e Ensino acontece que as crianças recebem possibilidades e oportunidades para abrir e expandir seu Campo Existencial para muitas direções. Apresentam-se desta forma, muitas rotas de desenvolvimento para as crianças. Elas mesmas podem escolher qual a melhor direção a ser tomada para continuar no seu desenvolvimento. É importante, portanto que para isso a Educação ofereça para elas muitas possibilidades de escolha. Resumindo então, vale dizer que ensinar significa abrir e ampliar o Campo Existencial ou no mínimo deveria ser isso. Cada ser humano necessita de um mundo para habitar. Ele vai para a rua e produz para si um Campo Existencial. Ele passa a existir. Cada um a sua maneira própria. P. Hienj (2006).

Porém, a tarefa do Ensino da Educação Física é introduzir crianças e jovens no mundo de significados motores. Ou de outro modo, abrir o Campo Existencial com relação a um se-movimentar de tal forma que se sintam familiarizados com o que se apresenta a elas. Nada mais e nada menos que isto. É extremamente importante que isso sirva para todos os alunos participantes. É preciso evitar que alguém possa ficar de fora. Quando na aula se consegue abrir para a criança um Campo Existencial e de fato introduzir novas significações então sim a gente pode falar de Educação numa aula de Educação Física. Mas o ensino que não introduz a criança em novas significações e promove mais vivências de derrota e frustração do que vivências de êxito e sucesso, é apenas cópia de modelos de ensino para resultados previsíveis e condicionamento de alunos para o reconhecimento dos melhores entre os piores. Este ensino não é mais Educação e não deveria se chamar de Ensino.

Considerações Finais

A escolha de conteúdos e métodos de ensinar já indicam para a importante questão do, Para Que ensinamos? O problema existe quando esta questão não fica explícita em função de poucas pesquisas que auxiliam no esclarecimento deste fato. Queremos izer com isso que as questões teóricas pesquisadas e

aprofundadas para o campo da Educação Física precisam estar vinculadas as concepções centrais que garantem sua existência na escola. Neste caso uma concepção de Ensino Escolar da Educação Física não pode prescindir de uma ampla e aprofundada concepção de Educação e que envolve os conceitos de Ser Humano, mundo, cultura etc., porém sempre dentro de um horizonte pedagógico.

Também as concepções de desenvolvimento da criança e do jovem com todas suas implicações socioculturais precisam ser construídas na perspectiva dos conceitos de corpo e movimento. A própria concepção de Escola no Brasil como nos demais Países da América Latina, com certeza, precisa de uma releitura crítica a partir dos acontecimentos políticos e econômicos, especialmente. Porém, não podemos deixar de lado a questão central que é a concepção de movimento humano e que envolve o conteúdo da cultura de movimento como objeto principal do ensino escolar da Educação Física.

De certo modo, todas essas questões já encontram espaço nas pesquisas e nas publicações que encontramos na área, porém ainda, insuficientes, o que é natural porque estamos num processo de evolução científica muito grande no campo de Educação Física. Preocupação maior é com a falta de vínculos com o específico da área, como cultura de movimento, corpo, educação física e ensino.

Assim, outro assunto que não tem ainda tido muito destaque nas pesquisas da área se refere as concepções de movimento humano como centralidades de ensino na Educação Física. Portanto deveria se privilegiar uma concepção de movimento humano que considera um “Se-Movimentar”, ou seja, sujeitos que se-movimentam em lugar das constantes análises de movimentos nos esportes ou em outras atividades da cultura de movimento que destaca o movimento que foi realizado e por isso possível de ser copiado, imitado por outros sem nunca levar em consideração “esses outros”.

Temos assim então que a centro das questões do ensinar Educação Física deveria ser o aluno mas o que pode levar muitos a entender como sendo uma proposta individualista, idealista etc. Então para finalizar foco mais duas questões que considero fundamental para a área da Educação Física conhecer melhor, que são os conceitos, já anteriormente referidos, da Unicidade e Comunitário tanto para o ensino como para o desenvolvimento da criança e do jovem.

Nenhum ser humano é igual a outro. Cada um deve ter seu lugar na comunidade humana. Por isso falamos anteriormente que todos nós temos uma identidade individual e uma identidade social tarefa da educação é estabelecer um equilíbrio entre estas duas identidades que normalmente estão em desequilíbrio.

Nas palavras de Gordijn (in P. Heinj 2006) o desigual existe graças ao igual, ou seja, o ser humano é único. Ele é desigual na medida em que ele é também igual aos outros. O Ser Humano é único na medida e enquanto ele experiência a ordem nas relações de sentido, porém toma esse sentido e seus valores da vida social.

O Ser humano não é nada se não for convocado pelo outro, trata-se da vida comunitária, coletiva ou social, mas “essa vida social pressupõe unicidade. Tornar os Seres Humanos iguais, renegar suas diferenças, impossibilita qualquer caminho para essa vida social, comunitária, coletiva.

A unicidade se refere na verdade ao fato de ser único e insubstituível. O respeito a unicidade do individuo significa, que os seres humanos precisam de um espaço, cada um dentro de suas possibilidades, para se apropriar de uma parte das relações de sentido ofertadas e constituir assim o seu campo existencial. A unicidade aponta para a impossibilidade de repetição de sujeitos. O ser humano é principalmente mais e diferente do que simplesmente um exemplar de sua classe, um algo especial a partir de uma determinada direção, um partido ou uma escola. A unicidade, assim gostaríamos de concluir esta definição, não é simplesmente dada, mas sim uma Tarefa.

De outro lado por comunitário/social é possível entender conforme Mann Van Den Berg (In Heinj, 2006, p. 122): “quando a contribuição de UM possibilita a contribuição do OUTRO e que através disso seja possível uma apreensão de significados transcendentos”. É exatamente isso que podemos encontrar no ensino da Educação Física, ou seja, que cada aluno possa descobrir e desenvolver suas qualidades individuais e coletivas e de maneira tal que essas qualidades possam ser utilizadas e inseridas numa totalidade maior para que o grupo possa saber para quem ele se empenha e atua numa equipe, no caso da participação nos esportes.

Finalizando gostaríamos de acrescentar ao dito anteriormente, a importante definição apresentada por Kunz (2012) sobre as possibilidades de rendimento numa aula de Educação Física, respeitando assim, o que acima falamos sobre a questão “unicidade” e “comunitário” para uma “sociedade de rendimento” como a nossa. Kunz enfatiza que precisamos atentar para um “rendimento necessário” na prática dos esportes, por exemplo, e evitar o “rendimento obrigatório” como quase sempre acontece quando o centro do ensino é o movimento que “deve” ser realizado e não o/a aluno/a que “pode” realizar movimentos tais que permitem a ele/a a prática de atividades da Cultura de

Movimento de forma prazerosa e com ganhos extraordinários na abertura e ampliação do seu “Campo Existencial”.

Bibliografia

- Bracht, V., y González, F. J. (2005). Educação física escolar. En F. J. González, y P. E. Fenstersefer (Orgs.), *Dicionário crítico de educação física* (pp. 144-150). Ijuí: Ed. Unijuí.
- Darido, S. C., Neto, L. S. O. (2005). *Contexto da Educação Física na Escola*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S. A.
- Heinj, P. (2006). *Grondslagen van, verantwoord bewegingsonderwijs - Filosofische em pedagogische doordenking van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs*. Budel: Damon. (Tradução para o alemão: Andreas H. Trebels - Tradução para o português: Elenor Kunz)
- Kunz, E. (2012). *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: Unijuí.
- Kunz, E. (2004). *Educação Física: Ensino e Mudanças*. Ijuí: Unijuí.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Oliveira, V. M. O (1983). *Que é educação física*. São Paulo: Editora Brasiliense- Coleção primeiros passos.

Reflexiones en torno a la inclusión y la igualdad a partir de la experiencia de gestión en el Departamento de Educación Física (FaHCE - UNLP, mayo 2010-septiembre 2015)

Carlos Carballo

Palabras preliminares

Se cumplirá un año de la celebración del 11^{vo}. Congreso Argentino y 6^{to}. Latinoamericano de Educación Física y Ciencias y de la conformación de esta mesa que tuve el gusto de compartir con mis amigos Laura Agratti, Mauricio Chama, Hernán Sorgentini, Susana Ortale y Jerónimo Pinedo. Coincide esa fecha con mi último día como Director del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. El tiempo corre veloz, particularmente para quienes tenemos una especie de vocación por la gestión y hemos sido honrados por nuestros pares para desempeñarnos en alguna función. Ser parte de una gestión es hacer que las cosas sucedan; el desempeño en un cargo de gestión no nos exige de contemplar, de analizar; por el contrario, gestionar nos obliga a ser reflexivos. Pero el hacer... el hacer trastoca y acelera los tiempos porque está lleno de urgencias. Entre aquellos días y el presente, por ejemplo, el país y la región dieron un trágico vuelco: los ideales de igualdad e inclusión de los que hablábamos entonces como parte de la agenda del Estado vuelven a ser hoy un punto vital, pero de la agenda de la resistencia a este nuevo intento de restauración neoliberal.

El presente escrito no es un texto académico en sentido estricto: carece de suficientes citas eruditas y de referencias teóricas precisas; no tiene un objetivo determinado por una indagación cuidadosamente diseñada ni

comprueba una hipótesis. Por momentos, parece un ensayo; pero carece de la agudeza y la profundidad que al género se le exige. Es, en todo caso y como expresa el título, un conjunto de reflexiones de modesta factura. Pero trata de preservar con la mayor fidelidad posible la naturaleza política desde la cual fue escrito; y, por cierto, la idea de no abandonar la partida aunque el entorno hoy sea tan hostil respecto de los ideales de igualdad. Las tareas que pensé en aquel momento como asignaturas básicas de un programa de gestión basado en la inclusión cobran, merced al ascenso de la derecha al poder del Estado, nuevos y más profundos significados que espero compartir con los lectores.

Primera tarea: debatir sobre el concepto, las implicancias y los alcances de los términos *inclusión* e *igualdad*

Probablemente fuimos muchos los que celebramos la incorporación del término *inclusión* en la agenda pública de la década pasada y, por lo tanto, el despliegue de planes, programas y proyectos tendientes a incorporar a un número creciente de ciudadanos en las más diversas prácticas sociales, sobre todo en el marco de la ampliación (o restitución) de derechos y de su efectivo ejercicio.

No obstante, la palabra *inclusión* ha sido utilizada en tan diversos contextos y por tan diferentes actores/agentes sociales que resulta indispensable intentar algún tipo de precisión al respecto. En este sentido, a fines de 2014, en unas consideraciones que realicé en un panel en el marco de las *Jornadas de Investigación Cuerpo, Arte y Comunicación*,¹ al reflexionar sobre estos temas me permití señalar que

si todo es inclusión, nada es inclusión. Llega sin proponérmelo a mi memoria, el recuerdo de Mauricio Macri (Jefe de Gobierno de la CABA) hablando de ‘inclusión’, de ‘justicia social’ y de ‘sobrepornos de las mezquindades’, en la apertura de la 126^a. Exposición Rural en 2012; o de Hugo Biolcati (por entonces Presidente de la SRA) alarmado por la ‘exclusión’ y la ‘pobreza’, en la apertura de la 124^a. Exposición Rural en 2010. [Me pregunté en esa ocasión] ¿Intento de desgaste del término por sobreuso? ¿O liso y llano cinismo?

¹ Las *Jornadas de Investigación Cuerpo, Arte y Comunicación* fueron organizadas por el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF-IdIHCS-FaHCE-UNLP/Conicet) y se desarrollaron en Ensenada, entre los días 13 y 14 de noviembre de 2014. El panel al cual me refiero se denominó: “Políticas de inclusión social en la comunicación, el arte y el deporte” y en él participaron Florencia Saintout (FPyCS), Mariel Ciafardo (FBA) y Aníbal Viguera (FaHCE).

Si como mencionaba Santiago Achucarro en la apertura de este congreso, inclusión y exclusión son las dos caras de una misma moneda, tal vez sea posible hacer un inventario de las condiciones y de las situaciones que ponen a los sujetos en la zona de la exclusión. Si bien la lista es larga, al menos deberíamos mencionar la falta de acceso (o el acceso deficiente) a una educación de calidad; a una cobertura amplia de salud; a una vivienda digna; a empleo registrado, condiciones laborales mínimas y salario suficiente; a sistemas de crédito; a consumos culturales de calidad (lectura, música, espectáculos, turismo, esparcimiento en general); a un transporte cómodo, seguro y eficiente; a la tecnología y la comunicación; en suma, al conocimiento de los derechos y a su pleno ejercicio.² De este modo, incluir consistiría en superar todas y cada una de las carencias mencionadas. Es posible afirmar que, en este sentido, los gobiernos progresistas de la región han producido avances significativos y muchas políticas gubernamentales se activaron con la premisa de que nadie o muy pocos queden afuera de un beneficio por mínimo que este sea.³

No obstante, el otro par de términos que produce tensión con el conformado por *inclusión-exclusión* es *igualdad-desigualdad*. Aquí se abren al menos dos preocupaciones que tomo prestadas de la intervención de Aníbal Viguera en aquel panel de noviembre de 2014. La primera se relaciona con la pregunta de si es posible fomentar una profunda y duradera inclusión en un contexto de *desigualdad* en la medida en que esta no tienda a modificarse sustantivamente. Dicho de otra manera, si la inclusión resulta una estrategia o, al menos, una categoría suficiente o adecuada para producir las transformaciones necesarias para reducir sensiblemente la desigualdad.⁴

La segunda es conceptualmente previa: de qué igualdad hablamos cuando hablamos de igualdad. Si la categoría clave es la de igualdad, conviene discriminar entre dos maneras de comprender su significado, como lo hace François Dubet: la igualdad en cuanto igualdad de posibilidades y oportuni-

² Lo que en palabras de Amartya Sen sería aumentar las capacidades e implica disponer de elecciones para “vivir la mejor vida posible” (1995; 2010).

³ Sin entrar en el terreno de las valoraciones específicas, en Argentina estas acciones abarcaron, en gestiones anteriores, los más diversos aspectos de la vida social, desde *Fútbol para todos* a *Conectar igualdad*, desde el *ProCreAr* a la *Asignación universal por hijo*, desde el *Prog.R.Es.Aral Ahora 12*. Se trata de programas que compensan las carencias de los sectores más castigados o que directamente universalizan un ingreso o bien cultural determinado.

⁴ Cfr. Kessler, G. (2011).

des y la igualdad como igualdad de posiciones; es esta última acepción la que más nos interesa pues alude a un acceso igualitario a la vivienda, al trabajo, a la salud y a la educación, como plataforma básica de inclusión (Dubet, 2011). Y en este curso de reflexiones, cerraba Viguera, es difícil pensar en un horizonte de creciente igualdad sin apostar al Estado como un actor principal que, entre otras cosas, limite la acción privada, sobre la cual, además, deberían pesar ciertas formas de control social.

Segunda tarea: reconocer la conexión y los efectos entre estos debates y la gestión de una universidad, una facultad y un departamento

En primer lugar, propongo que a la hora de reflexionaren términos de inclusión y de igualdad dentro de la universidad, dejemos de pensar exclusivamente en los estudiantes: la universidad tiene también trabajadores, asalariados, que somos los docentes y los no docentes. No obstante, es cierto que en el claustro estudiantil podemos encontrarnos con situaciones que, de no ser abordadas, podrían dejar a numerosos jóvenes al borde del abandono de sus estudios y de la pérdida de contacto con la institución. En este sentido, conviene recordar que de la mano de la masividad que transformó a la UNLP en la segunda universidad del país en cantidad de estudiantes, también se fue modificando la matriz o composición de la matrícula estudiantil, con una proporción creciente de estudiantes provenientes de hogares con ingresos medios y medio-bajos y del segundo anillo sur del conurbano. Asimismo debe tenerse en cuenta que la inclusión no solo se relaciona con la mejora de los datos socioeconómicos: producir instituciones más democráticas (por ejemplo, que consagren la ciudadanía política de un número creciente de sus actores) también es incidir en una mayor inclusión.

Atentos a la primera parte de mi intervención, las políticas más activas para incluir (y muchas veces, para reducir desigualdad) están en manos de la administración central de la UNLP a través de partidas presupuestarias específicas:⁵ puesta en marcha del albergue y los comedores; implementación de becas y ampliación de la cobertura de asistencia médica, psicológica y jurídica; mejoramiento de condiciones del transporte (gratuidad y nuevos recorri-

⁵ Algunas de estas ideas las expuse en el Coloquio *Democratización de la educación superior: políticas, actores e instituciones. La extensión universitaria: políticas y prácticas en los planes de estudio para la formación de profesores y licenciados en Educación Física*, desarrollado en la FAHCE-UNLP, y organizados por el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad

dos, provisión de bicicletas). A esto deben sumarse las condiciones que pudo generar el nuevo estatuto (2008), que profundizó los niveles de democratización *ad intra* e impulsó, propició y jerarquizó la práctica de la extensión; del mismo modo, se crearon instancias de participación y acción comunitaria como el Consejo Social y la Comisión de Discapacidad.

Desde la FaHCE y el DEF también pudimos activar situaciones concretas a través de la participación del claustro estudiantil en adscripciones a cátedras, en equipos de extensión y en proyectos de investigación y también en la generación de convenios de pasantías. La reforma del régimen de enseñanza y promoción también colaboró con la generación de situaciones más flexibles que no afectaran negativamente en la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. Finalmente, se han atendido en forma creciente los casos de quienes intentan retomar sus estudios luego de una prolongada interrupción.

Es decir que, en materia de inclusión y reducción de la desigualdad, se pudo avanzar desde aquella consigna inicial, al comienzo de la democracia, del acceso o ingreso irrestricto (ausencia de exámenes eliminatorios y de cupos o *númerus clausus*); en tal sentido, la deuda que quizá persista es la de poner en marcha acciones cada vez más eficaces para elevar la calidad del nivel medio o secundario. Dicho de otro modo, lo que hoy se pretende es avanzar hacia la *mejora de las condiciones de permanencia y egreso* (con el principio de la gratuidad de la enseñanza superior de grado, y las mencionadas becas, comedores, albergue, asistencia jurídica, médica y psicológica, transporte gratuito o de bajo costo, pasantías o becas de experiencia laboral o preprofesional).

Tercera tarea: pensar acciones para el futuro

Lo que aquí desarrollaré es un inventario de ideas-desafíos para el futuro inmediato. En primer lugar, creo que es necesario encarar el desafío de *mejorar la enseñanza y la evaluación en contextos de masividad*, con la revisión de métodos o modalidades de enseñanza y evaluación que atiendan situaciones de crecimiento y expansión matricular y que, no por eso, despersonalicen vínculos.

En segundo lugar, entiendo que resulta imprescindible *prestar creciente atención a la articulación graduado-comunidad*, lo cual representa privilegiar el

(CICES-IdIHCS-FaHCE-UNLP/Conicet) entre el 22 y el 26 de junio de 2014. La participación a la que aludo fue en el Panel 4 en el que intervinimos Laura Agratti (UNLP), Paola Dogliotti (UdelaR) y quien esto escribe.

retorno colectivo (el beneficio social) antes que individual y, para ello, la consideración acerca de la implementación de un amplio programa de residencias.

En tercer lugar, propongo *renovar la apuesta a una mayordifusión del conocimiento*, clave de la democratización del saber; la extensión universitaria y la divulgación deben correr las fronteras de los destinatarios; esta idea es clave si se persigue el fin de empoderar crecientemente a sectores cada vez más amplios de la población.

En cuarto lugar, entiendo que es oportuno *explorar e implementar carreras alternativas*, sin descuidar ni desjerarquizar a las carreras tradicionales. Resulta indispensable pensar en carreras alternativas con nuevos objetos/problemas que interpreten los nuevos tiempos. Los formatos y la duración de estas deberían ser más asequibles para un sector de la población que no tenía a los estudios superiores en su horizonte.

En quinto lugar, considero que debemos *seguir ampliando y profundizando la democratización interna*. Ampliar la “ciudadanía universitaria” es incorporar a la condición de sujeto político a todos los sectores que componen la institución; más allá de las reivindicaciones y la atención de demandas, esto tiene un alto valor “pedagógico”: la universidad misma, en su organización y funcionamiento cotidiano, es una escuela de democracia.

En definitiva, tendríamos que tomarnos un tiempo para estudiar los proyectos para una nueva ley de educación superior.⁶

Bibliografía

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la Igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

⁶ Esta idea fue en gran medida satisfecha por la reforma de la Ley 24.521 (Ley de Educación Superior sancionada en 1995), llevada adelante en el Senado de la Nación el 28 de octubre de 2015, apenas un mes después de efectuada esta mesa redonda. Las principales modificaciones fueron: que el Estado Nacional garantiza la gratuidad de los estudios de grado; que el Estado Nacional es el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las universidades nacionales, así como la supervisión y fiscalización de las universidades privadas; que las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son las responsables de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de los institutos de formación superior de sus distritos; que las casas de altos estudios promuevan la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, reconozcan las diferentes identidades de género y culturas, y generen una integración regional.

- Kessler, G. (2011). Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?. *Laboratorio. Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, 24. Disponible en <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/laboratorio/article/view/105>
- Sen, A. K. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Sen, A. K. (2010). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Taurus.

Autores

Santiago Achucarro

Magíster en Educación Corporal y Profesor de Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto Ordinario en la asignatura Teoría de la Educación Física 1 y Profesor del Seminario Educación Física en Contextos de Encierro Carcelario en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física, Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP. Autor de las siguientes publicaciones: “El cuerpo en las prácticas de los profesores de Educación Física con sujetos detenidos” (2013); “La Educación Física en la cárcel: posibilidades y límites en instituciones totales” (2015); y redactor de las entradas “Reclusión-Encierro” y “Educación No Formal” en el *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica* (2015). Integrante del proyecto de investigación “Criterios, tradiciones y prácticas de organización, promoción y reclutamiento del deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata”, dirigido por Carlos Carballo, vinculado al deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata. AEIEF-IdIHCS-FaHCE (UNLP-Conicet). Director de la revista científica *Educación Física y Ciencia* (FaHCE-UNLP). Profesor de Educación Física en el Servicio Penitenciario Bonaerense.

Néstor Hernández

Profesor de Educación Física y maestrando en Educación Corporal por la Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto en la asignatura Teoría de la Educación Física 1 y Ayudante Diplomado en la asignatura Teoría de la Educación Física 2, en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física, Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP. Coordinador del área Movimiento y Expresión del Programa de Educación Permanente de Adultos mayores (FaHCE-UNLP). Autor de las siguientes publicaciones: “El cuerpo

en las prácticas de los profesores de Educación Física con adultos mayores” (2013); y redactor de la entrada “Adultos Mayores” en el Diccionario Crítico de la Educación Física Académica (2015). Integrante del proyecto de investigación “Criterios, tradiciones y prácticas de organización, promoción y reclutamiento del deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata”, dirigido por Carlos Carballo, vinculado al deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata AEIEF-IdIHCS-FaHCE (UNLP-Conicet). Secretario de la revista científica *Educación Física y Ciencia* (FaHCE-UNLP).

Débora Di Domizio

Especialista en Gerontología Comunitaria e Institucional por la Universidad Nacional de Mar Del Plata). Magíster en Educación Corporal y Licenciada en Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata). Jefa de Trabajos Prácticos en las asignaturas Teoría de la Educación Física 1 y 2 en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física, Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP). Autora de las siguientes publicaciones: “Educación Física y diversidad de vejezes” (2014); “Educación Física para la Calidad de Vida de los Adultos Mayores” (2015); “Características y Criterios en la Organización de la Educación Física en los Programas Universitarios de Adultos Mayores. Breve estudio entre países iberoamericanos” (2015). Integrante del proyecto de investigación “Criterios, tradiciones y prácticas de organización, promoción y reclutamiento del deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata”, dirigido por Carlos Carballo, vinculado al deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata AEIEF-IdIHCS-FaHCE (UNLP-Conicet). Directora de la publicación periódica *Perspectivas en Educación Física: Documentos y notas de investigación*, AEIEF – IdIHCS /CONICET (FaHCE-UNLP).

Pedro Athayde

Licenciado en Educación Física de la Universidad Católica de Brasilia. Magíster de Educación Física y Doctor en Política Social de la Universidad de Brasilia. Profesor de Educación Física de la Universidad de Brasilia. Investigador del Grupo de Investigación y Formación Sociocrítica en Educación Física, Deporte y Recreación (JUNTO). Coordinador del Centro de Investigación Red CEDES Distrito Federal. Lleva a cabo estudios sobre temas de políticas deportivas y de ocio, derecho del deporte, el derecho a la ciudadanía y el deporte, la enseñanza del deporte, la administración pública y la gestión deportiva.

María Florencia Blanco Esmoris

Doctoranda en Antropología Social (IDAES-UNSAM). Diplomada en Políticas Públicas y Organizaciones de la Sociedad Civil (Instituto del Conurbano - UNGS). Licenciada en Sociología (IDAES-UNSAM). Se especializa en: desigualdad social; antropología urbana; cultura material. Es docente en las cátedras de Problemas Socioculturales (UB) y Antropología (UB). Becaria inicial de doctorado CIS-CONICET/IDES. Miembro del PICT “La producción social de los estereotipos sobre la clase media: discurso público, estilos de vida y las concepciones del hogar en la Argentina” dirigido por el doctor Sergio Visacovsky. Becaria PIME (UNSAM)-DAAD en la Universidad Católica de Eichstätt Ingolstadt. 2011-2012. Becaria CIN por el proyecto “Alto Club. Socialización, tradición y redes en las clases altas” dirigida por la doctora Lorena Poblete, 2011.

María Paz Brozas Polo

Diplomada en el Profesorado de EGB, Especialidad de Educación Física (ULE, 1992). Licenciada en Educación Física (INEF Castilla y León, 1992). Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Universidad de León, 1996). Profesora Titular del Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidad de León, donde imparte asignaturas del grado en CCAFD (Expresión Corporal y Danza, Actividades Acrobáticas), del Master en Innovación e Investigación en CCAFD (Cuerpo, Cultura y Artes Escénicas) y del Master en Actividad Física: Creación, Recreación y Bienestar (Creación y Artes del Cuerpo, Actividades Circenses). Autora de *Actividades acrobáticas grupales y creatividad* (Gymnos, 1999), *La expresión corporal en la teoría teatral del siglo XX* (Ñaque, 2003), *Fundamentos de las actividades gimnásticas y acrobáticas y Telas Aéreas: cuaderno de aprendizaje* (ULE, 2004 y 2015). Desde 2010 coordina el *Aula de Artes del Cuerpo*, espacio formativo de Actividades Culturales de la ULE y dirige el colectivo *Armadanzas*, cuyo último proyecto de investigación-creación en 2016 ha sido apoyado por la Convocatoria 987 del MUSAC.

Mabel Alicia Campagnoli

Profesora de Filosofía (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Especialización en Salud, Género y Subjetividad (Universidad Hebrea Argentina *Bar Ilán*). Magíster en Análisis del Discurso (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Master en Investigaciones Feministas (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España). Doctora en Filosofía (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España). Do-

cente de grado en Introducción a la Filosofía para Educación Física y Antropología Filosófica para Filosofía (FaHCE-UNLP), y Metodología y Técnicas de la Investigación en Ciencias Sociales para Ciencias de la Comunicación (FCS-UBA). Docente de posgrado en Genealogías de género, feministas y *queer* (FLACSO-Montevideo); Epistemología con perspectiva de género (UCES) y Teorías de género y sexualidades (FCS-UBA). Subdirectora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG-FaHCE-UNLP). Integrante del Área de Comunicación, Géneros y Sexualidades de la carrera de Ciencias de la Comunicación (FCS-UBA). Integrante del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (IIEGE-FFyL-UBA). Integrante de la Colectiva Asesora de la Cátedra Libre *Virginia Bolten, construyendo feminismos populares en nustramérica* (UNLP). Autora de las siguientes publicaciones: *¡Andá a lavar los platos!* Androcentrismo y sexismo en el lenguaje, en Bach, A. M. (ed.) *Hacia una pedagogía con perspectiva de género*, BsAs: Miño y Dávila. Dar cuenta de sí misma o la pregunta por una ética feminista, en Femenías, M. y Martínez, A. (eds.) *Judith Butler: las identidades del sujeto opaco*. La Plata: Edulp. Cuiñar los derechos sexuales, en Borba, R. (comp.) *Queering Paradigms 4*. Peter Lang International Publishers. Directora de los proyectos *La problemática contemporánea del cuerpo a la luz de teorizaciones feministas y biopolíticas* (CInIG-FaHCE-UNLP) y *El cuerpo violentado desde algunas posiciones del feminismo filosófico actual* (IIEGE-FFyL-UBA). Miembro de los proyectos *El gobierno de las conductas. Formas de resistencia y políticas de lo posible* (FCS-UBA) y *Espectros, diálogos y referentes polémicos: Judith Butler fuera de sí* (CInIG-FaHCE-UNLP). Premios: Diploma de Honor por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Tercer premio en las *XI Jornadas Internacionales del Foro de Psicoanálisis y Género de APBA* con el trabajo “Mujeres expropiadas: la penalización del aborto como enajenación biopolítica del erotismo”, Bs. As., 1 y 2 de noviembre de 2013. Primer premio (compartido) en las *VI Jornadas de Actualización del Foro de Psicoanálisis y Género* por el trabajo “Por una filosofía que pueda parir en femenino”; agosto de 2002. Segundo premio en el concurso internacional de ensayos organizado por el *Foro por los Derechos Reproductivos*, tema: interpretaciones actuales del artículo 86 del Código Penal. Bs. As., 27 de septiembre de 1999.

Carlos Carballo

Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP) y Magíster en Investigación

Educativa (PIIE-UAHC). Profesor Titular Ordinario de Teoría de la Educación Física 2 en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física (FaHCE-UNLP) y docente de posgrado en las Maestrías en Educación Corporal y en Deporte (FaHCE-UNLP). Investigador categoría II y dirige proyectos de investigación desde 2001. Es integrante del Comité Asesor del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF), perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-FaHCE-UNLP/Conicet). Autor del libro *Proponer y negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en Educación Física* (Al Margen, 2003) y compilador de tres volúmenes: *La Educación Física de los Otros* (Al Margen, 2013), *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica* (Prometeo, 2014) y *Educación Física escolar, académica y profesional* (Universidad Nacional de La Plata, 2014). Fue Consejero Académico por el claustro de Profesores, Secretario de Extensión Universitaria, Director del Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores y Director del Departamento de Educación Física. Se desempeña como Consejero Superior Titular por el claustro de Profesores (UNLP, 2014-2018) y Secretario de Coordinación Edilicia (FaHCE-UNLP).

Ricardo Luis Crisorio

Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP). Doctor en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Profesor Titular Ordinario Educación Física 5 (FaHCE-UNLP). Profesor de posgrado (FaHCE-UNLP). Coordinador de la Maestría en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Director del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES- IdIHCS- FaHCE-CONICET). Investigador categoría II en el Programa de Incentivos con lugar de trabajo en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES- IdIHCS- FaHCE-CONICET). Es Director del Proyecto de Investigación Formación inicial de educadores corporales. Estudio para la elaboración del plan de estudios (CICES- IdIHCS- FaHCE-CONICET) 2014-2017. Publicaciones: Crisorio, R., coordinador, (2015) *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: EDULP. Crisorio, R., (2014) *La Educación Física en la Universidad*, en Carballo, C. (coordinador) *Educación Física escolar, académica y profesional*. La Plata (FaHCE-UNLP). Autor de la Entrada: *Educación Corporal*, en el Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Prometeo. (2015) Fue Vicedecano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) y Director del Departamento de Educación Física (FaHCE-UNLP).

Lino Castellani Filho

Professorlivre-docente aposentado da Universidade Estadual de Campinas; Professor-Visitante da Universidade de Brasília, UnB (2012/13; 2016/17); Pesquisador-líder do Observatório de Políticas de Educação Física, Esporte e Lazer – Observatório do Esporte – CNPq/Unicamp; Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa “Políticas e Formação Sociocrítica de Educação Física, Esporte e Lazer” - “Avante” - CNPq/UnB; Membro do Comitê Científico do Grupo de Trabalho Temático “Políticas Públicas” do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, CBCE (2015/17); Secretário Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer – Ministério do Esporte (2003/06); Presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, CBCE (1999/01; 2001/03).

Laura Chiani

Profesora de Educación Física. Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes Universidad Nacional de La Plata. Adjunta Ordinaria de la cátedra Teoría de la Educación Física 2. FaHCE-UNLP. Profesora del seminario Educación Física e Infancia Institucionalizada FaHCE-UNLP. Profesora del Hospital Noel H. Sbarra (ex-Casa Cuna) dependiente del Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires. Miembro de la Red Latinoamericana contra el Trabajo Infantil. Miembro de la Red Latinoamericana y del Caribe sobre discapacidad y DDHH. Autora de las siguientes publicaciones: *Infancia e inclusión: Una cuestión de Derechos* (2014); *La Educación Física en instituciones Totales* (2015); la entrada Menores Institucionalizados en el *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica* (2015). Integrante de dos proyectos de investigación: “Padrón de Instituciones Deportivas y Relevamiento del Deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata” y “Comisión Universitaria sobre Discapacidad: Cimientos para la construcción de una Universidad Pública y accesible”, AEIEF-IdIHCS / CONICET (FaHCE-UNLP).

Fabián Amílcar De Marziani

Profesor en Educación Física. Magister en deporte de la Maestría en Deporte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Jefe de trabajos prácticos de la asignatura Educación Física 2, DEF, FaHCE-UNLP. Integrante del proyecto de investigación: “Educación Física y escuela: qué enseña la educación física cuando enseña”, 2014-2015. Actualmente en el proyecto: “Educación Física y escuela: la enseñanza de la educación física

en la perspectiva de los actores profesores y alumnos”, 2016.2017. Miembro de Comisiones Asesoras de concurso convocado por Universidad Nacional de La Plata (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). Autor de trabajos referidos a educación física escolar, deporte, identidad disciplinar en revistas de Educación Física. Profesor en Cursos y Seminarios organizados por instituciones de la Provincia de Buenos Aires y la UNLP. Ponente y coordinador de paneles en eventos nacionales e internacionales de la educación física, educación e investigación. Miembro de la Junta Asesora Departamental del Departamento de Educación Física, FAHCE-UNLP.

Mónica Dorato

Profesora de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata. Magíster en Investigación Educativa, Universidad Academia Humanismo Cristiano (UAHC). Especialista en Planificación y Formulación de Políticas Educativas. (UNESCO).

Profesora titular de Pedagogía y de Planeamiento Educativo en Docencia Universitaria. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad del Este. Profesora Adjunta de Didáctica Especial 2 en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física, FaHCE-UNLP. Autora de publicaciones en el área de la didáctica y educación; vinculadas a la Educación Física, en actas de Congreso “Configuraciones didácticas en las prácticas de profesores expertos en Educación Física”, y ha participado en el *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica* (2015) sobre los conceptos Teorías de la Educación; Pedagogía, Pedagogía de la Educación Física. Proyecto de investigación en desarrollo: “La Educación Física en la educación secundaria: Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza” FaHCE/UNLP.

María Valeria Emiliozzi

Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP), Magíster en Educación Corporal (UNLP), Licenciada en Educación Física (UNLP) y Profesora de Educación Física (ISFD N.º 47). En la actualidad se desempeña como profesora de grado y posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Becaria posdoctoral CONICET; codirectora de la Maestría en Deporte (FaHCE-UNLP), e investigadora del programa de incentivos de la Nación. Autora de *El sujeto como asunto. Las tramas curriculares de la Educación Física Contemporánea* (2016); *El cuerpo en el currículum de Educación Física* (2015),

en Crisorio, R., Lescano, A. y Rocha, L. (comp.), *Ideas para pensar la educación del cuerpo*; Corporeidad y Cuerpo: Un análisis sobre el Diseño Curricular de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) (2013), en Galak, E., Varea, V. (Coord.), *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*.

María Lucía Gayol

Profesora de Educación Física (FaHCE- UNLP) y de Ciencias de la Educación (UCALP). Titular de la Cátedra Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física en la UNLP. Como Investigadora Cat. III integra el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física, IdIHCS- FaHCE- UNLP/CONICET y actualmente dirige los proyectos “La Educación Física en la educación secundaria: Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza” y “Enseñar a aprender a enseñar natación: revisando nuestras prácticas”. Es autora de *Educación Física y Prácticas Corporales Curriculares, Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la pluralidad*. Biblos, 2013; las entradas Didáctica /Didáctica de la Educación Física, y Enseñanza / Enseñanza de la Educación Física; en el *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Carballo, C. (coord.)^{1.ª} ed. –(2015) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros; *El Presente devenido de un pasado*. Diálogos con Alejandro Amavet. A propósito de la Educación Física Renovada, 2015.

Marcelo Giles

Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP). Profesor Titular Ordinario Educación Física 1 (FaHCE-UNLP). Coordinador del Ciclo Extraordinario de Licenciatura En Educación Física (FaHCE-UNLP). Coordinador de la Maestría en Deporte (FaHCE-UNLP). Profesor de posgrado. (FaHCE-UNLP). Es Investigador categoría II en el Programa de Incentivos con lugar de trabajo en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES- IdIHCS- FaHCE-CONICET) del cual es su Co-Director. Es co-director del Proyecto de Investigación Formación inicial de educadores corporales. Estudio para la elaboración del plan de estudios (CICES- IdIHCS- FaHCE-CONICET) - 2014-2017. Publicaciones: Crisorio, R.; Giles, M.: Lescano, A. (2015). El aprendizaje motor. Un problema epigenético. En: Crisorio R. (coordinador) *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. EDULP. Autor de las Entradas: *aprendizaje motor*

y *hábito, habilidad, habilidad motriz, destreza*, en coautoría con Rocha Bidegain L., en el Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Prometeo. (2015). Fue Director del Departamento de Educación Física (FaHCE-UNLP).

Sandra Lea Katz

Profesora de Educación Física (UNLP) y Licenciada en Psicología (UNLP). Diplomatura en gerencia social y políticas de discapacidad, OEA- Flacso. Doctoranda en Ciencias Sociales UNLP. Docente adjunta ordinaria en la cátedra Didáctica para la integración en Educación Física, FaHCE-UNLP. Docente del seminario Discapacidad: Un enfoque interdisciplinario, Facultad de Bellas Artes-FaHCE- UNLP. Coordinadora de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la UNLP. Coordinadora de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. Docente en hogar de menores para discapacitados desde 1989. Es autora de las siguientes publicaciones: *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social (2012). *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales*, compiladora con Mareño, M. y coautora, Universidad Nacional de Córdoba (2012). *Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad*, compiladora con Danel, P. y coautora. EDULP. La Plata (2011). Directora del proyecto de investigación “Discapacidad y Educación Superior” (UNLP).

Elenor Kunz

Profesor retirado de la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, actualmente se desempeña como Profesor Visitante en el Centro de Educación Física y Deportes de la Universidad Federal de Santa María, en Santa María (Brasil). Doctor (1987) y posdoctorado (1996) en el Instituto de la Gottfried Leibniz Universität Hannover Ciencias del Deporte. En la actualidad es miembro de la junta editorial de las siguientes revistas: *Motrivivência* (0103-4111), *Pensar la práctica* (1415-4676) y *Movimento* (Porto Alegre) (0104- 754X). Evaluador de las siguientes publicaciones: *Revista de Ciencias del Deporte* (0101-3289), *Educación Física y el Deporte* (1807-5509), *Movimiento* (Porto Alegre) (0104-754X), *Motrivivência* (0103-4111), *Educación* (UFMG Impreso), *Pensar la práctica* (UFG Impreso), *Kinesis* (Santa Maria), *Revista-Motriz de Educación Física* (línea), *Revista portuguesa de Educación*, *Revista*

de la Educación Física (UEM, impreso), *Ágora* y *La Educación Física y el Deporte*. Cuenta con experiencia en educación física con énfasis en ciencias del deporte.

Agustín Lescano

Profesor de Educación Física (FaHCE-UNLP). Magíster en Educación Corporal, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Profesor Adjunto Ordinario de la asignatura Educación Física 5, de los seminarios Diseño y gestión de políticas y programas en el campo de las prácticas corporales y Evaluar en Educación Corporal. Coordinador del libro de cátedra *Ideas para pensar la educación del cuerpo*, La Plata: Edulp-Editorial de la Universidad de La Plata (2015). Líneas de investigación y especialización: formación inicial de educadores corporales; problematización en cómo pensar la educación corporal.

Sergio Lugüercho

Profesor de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto Ordinario de la materia Educación Física 1. Autor de *La gimnasia. Un contenido olvidado*, en *Estudios críticos en Educación Física*. Crisorio, R. & Giles, M. (dir). Ediciones Al Margen: La Plata. (2014); Perspectivas de análisis en estudios vinculados a la gimnasia, en *Prácticas de la Educación Física*. Cambolor, E.; Ron, O.; Hernández, N.; Fittipaldi, G.; Uro, M.; Mele, A. (coords.). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. (2015); la entrada Ejercicio, en *Diccionario crítico de la Educación Física Académica*. Carballo, C. (Coord.). Prometeo Libros: Buenos Aires. Investigador no categorizado, participa en los proyectos “Los discursos de las prácticas corporales” – 11/H564; “Los discursos de la enseñanza de las prácticas corporales” – 11/H616, FaHCE-UNLP.

Ivana Verónica Rivero

Profesora y Licenciada en Educación Física. Especialista en Prácticas Redaccionales. Magíster en Educación y Universidad. Doctora en Ciencias de la Educación. Dedicada al estudio del juego y el jugar, y su didáctica. Docente del Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), concursada en Conocimiento y Juego, responsable de Didáctica Especial. Responsable del seminario de posgrado El juego y lo lúdico. Directora de la Diplomatura Superior en Juego y Prácticas Corporales. Autora del libro *El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y*

prácticas docentes; de capítulos de libros y artículos sobre el juego en revistas nacionales e internacionales. Directora del proyecto de investigación *‘Exclusión-inclusión del Juego en propuestas pedagógicas’* aprobado y financiado por SECyT- UNRC (2016-2018).

Liliana Rocha Bidegain

Profesora de Educación Física (FaHCE-UNLP). Magíster en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Profesora Adjunta Ordinaria de Educación Física 5 (FaHCE-UNLP). Miembro del Comité Asesor del Centro de Investigación Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES) - FaHCE (IdHiCS-UNLP). Docente Investigadora en el Programa de Incentivos a la docencia y la investigación del MCyE; Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR y Seleção pública de projetos de pesquisa científica, tecnológica e de inovação, voltados para o desenvolvimento do Esporte em suas diferentes dimensões. / Linha 2 - Políticas Públicas e Gestão no Esporte e Lazer. Escribió en coautoría con Crisorio R. y Lescano A. el libro *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (2015). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Serie libros de cátedra.

Andrea Anahí Rodríguez

Profesora de Educación Física (FaHCE-UNLP). Especialización en Formador de Formadores -CAEP-GCBA. Maestranda en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Profesora Adjunta de la cátedra Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2 (FaHCE-UNLP). Integrante del proyecto de investigación “La Educación Física en la educación secundaria: Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza” (AEIEF-IdIHCS-FaHCE-UNLP/CONICET). Es autora de la entrada Competencias (en *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Coord. Carlos Carballo. 1.^a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2015). *Introducción: Prácticas de la Educación Física Escolar: Los debates en torno al currículum de la Educación Física*. *Introducción: Prácticas de la Educación Física escolar: El desafío de profesionalizar la docencia* (Educación Física escolar, académica y profesional. Colectiva y Monográfica. 2014). Directora del proyecto de extensión Inclusión y Educación Física. Programa de Voluntariado. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación - Secretaría de Extensión (FaHCE-UNLP).

María Graciela Rodríguez

Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Magíster en Sociología de la Cultura (UNSAM). Licenciada en Comunicación (UBA). Profesora de Educación Física (INEF). Temáticas o áreas en las que se especializa: cultura y poder; cultura popular y medios de comunicación. Docente en Sociedad, cultura y poder; Culturas Populares (UNSAM); Cultura Popular y Cultura Masiva (UBA). Codirectora de la Maestría en Sociología de la Cultura (IDAES-UNSAM). Ha publicado: *16 de junio de 1955. Bombardeo y masacre. Imágenes, memoria, silencios* (Compilado junto con Juan Besse), Buenos Aires: Biblos, 2016. *De fleteros a motoqueros. Los mensajeros de Buenos Aires y las espirales de sentido*, Buenos Aires: Gorla, 2015. *Sociedad, cultura y poder. Reflexiones teóricas y líneas de investigación*, San Martín: Unsam, 2014. Investigación: “Hipervisibilización de la pobreza: la construcción mediática de una alteridad ominosa”. Pío CONICET-Defensoría del Público: “El “otro” en los medios de comunicación. Diferencia(s) y legitimación simbólica de la(s) desigualdad(es)”, UBA. Becaria Thalmann., Centre for Cultural Policy Research (CCPR), Universidad de Glasgow. Reino Unido, 2012. Estancia académica. Maestría en Estudios Culturales. Universidad Javeriana de Bogotá. Colombia, 2015. Estancia académica. Departamento de Estudios Posdoctorales. Universidad de Kassel. Alemania, 2016.

Raumar Rodríguez Giménez

Profesor de Educación Física (Instituto Superior de Educación Física, Uruguay). Licenciado en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República). Magíster en Enseñanza Universitaria (Universidad de la República). Doctor en Ciencias Humanas (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil). Docente en la Universidad de la República. Dirige las líneas de investigación “Cuerpo, educación y enseñanza” (ISEF/ Udelar) y “Saber del cuerpo, educación y política” (FHCE/ Udelar). Se ha desempeñado como profesor de educación física en la enseñanza primaria y media durante más de diez años. Ha publicado varios artículos en revistas especializadas de educación y educación física. Ha publicado los siguientes libros: *Cuerpo, lenguaje y enseñanza*, coorganizado con Luis E. Behares y *Evocar la falta. La angustia y el deseo del enseñante*, coorganizado con Ana M. Fernández Caraballo.

Norma Beatriz Rodríguez

Profesora de Educación Física. Magíster en Educación Corporal (FaHCE/UNLP). Profesora Adjunta Ordinaria de Teoría de la Educación Física 4, Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP. Especialista en teoría e epistemología de la educación física y de la educación del cuerpo. Investiga y se dedica a los siguientes temas: teoría del currículo; cultura escolar; inclusión y permanencia educativa; educación del cuerpo, universidad y extensión universitaria. Directora de los proyectos de investigación: “Cuerpo y Educación: el cuidado de sí y la vivencia racionalizada de los placeres en el pensamiento de Michel Foucault”. SPU (2012- 2016). “Educación Física y cultura escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos”. SPU (2016- 2019). Directora de los proyectos de extensión: “Educación Física y Prácticas Corporales en territorio”. (PPU-UNLP, 2015). “Ingreso y permanencia. UNLP en el marco del Programa La Universidad en los Barrios. Los barrios en la Universidad”. SPU (2015- 2016). Premios: Mención al Egresado distinguido de Posgrado (2015).

Matías Agustín Santa María

Profesor en Educación Física, FaHCE. UNLP. Especialista en Fisiología del Ejercicio, FaHCE. UNLP. Ayudante, Anatomía Funcional, FaHCE. UNLP, Ayudante, Fisiología Aplicada a la Educación Física, FaHCE. UNLP, Profesor titular, Fisiología 1. Facultad de Ciencias Sociales. UNPAZ y Docente regular internacional invitado. Universidad de Santiago de Chile. República de Chile. Publicaciones: Santa María, Matías (2015) *El Ejercicio como herramienta en la Prevención y Rehabilitación de trastornos Cardiometabólicos*, Cap. X. en: *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. Libro de cátedra, Universidad Nacional de La Plata. Santa María, Matías (2013). “*Metabolismo de los lípidos durante el ejercicio físico*”. PubliCE Lite. 5/06/2013. Pid: y Santa María, Matías (2013). “*Programación y periodización del entrenamiento en pacientes coronarios dentro de un programa de rehabilitación cardiovascular*”. PubliCE Lite. 10/04/2013. Pid: Investigación – Extensión: Proyecto de investigación sobre evaluación de entornos en relación a actividad física y alimentación en los municipios (2016). Realizado por el Centro de Excelencia en Salud Cardiovascular para América del Sur (CESCAS) del Instituto de Efectividad Clínica y Sanitaria (IECS). Participación en carácter de experto en el área para constituir un consenso de expertos. Dra. Vilma Irazola Investigadora Principal CESCAS y Dr. Adolfo Rubinstein Director CESCAS

Jorge Ricardo Saraví

Doctorando en Ciencias de la Educación, (FaHCE-UNLP). Magister en Educación Corporal, (FaHCE-UNLP). Master en Ciencias y Técnicas de las Actividades Físicas y Deportivas, (UFR - STAPS), Universidad Paris V. Licenciado en Actividad Física y Deporte, Facultad de Actividad Física y Deporte, (UFLO). Profesor en Educación Física, ISFD N° 22 “Adolfo Alsina”, Olavarría. Profesor Adjunto Ordinario, Asignatura *Educación Física 3*. FaHCE-UNLP. Profesor del seminario *Juegos motores y Praxiología Motriz*. (FaHCE-UNLP). Publicaciones: *Potencialidades y perspectivas de los estudios e intervenciones de la Praxiología Motriz en las prácticas corporales de Ocio y Tiempo Libre*. En: *I Congreso Internacional e XV Simpósio de Praxiología Motriz*. 2015. *Contribuciones innovadoras de la Praxiología Motriz al campo de la Educación Física*. En: *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*. Adrián Ferreira (compilador), 2015. *Prácticas corporales urbanas y Educación Física: nuevos desafíos y posibilidades*. En: *Educación Física y Ciencias del Deporte en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinario*. Rodríguez Torres, Tobar Toro y Max Olivares Alvares (coord.) Universidad Central del Ecuador y el Centro de Investigación y Desarrollo, Guayaquil, 2015. Investigación: Director del Proyecto Lógica interna, prácticas corporales y Educación Física. Programa de Incentivos SPU, período 2015 - 2018. (AEIEF-I-DIHCS -FaHCE/UNLP).

Martín Scarnatto

Profesor Universitario de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Secretario del Departamento de Educación Física y Docente en las cátedras Didáctica Especial 1 y Didáctica Especial 2 por la misma Universidad. Miembro de proyectos de investigación desde 2006 en temáticas referidas a la enseñanza de la Educación Física en diferentes contextos y al estudio de las Prácticas Corporales en la ciudad. Autor de capítulo en los libros “*Ciudad y Prácticas Corporales*”, “*Pensando la Educación Física como área de conocimientos*”, “*Cuerpos, Espacios y Movimientos*”; también de dos entradas en el “*Diccionario Crítico de la Educación Física Académica*” y de varios artículos en Revistas. Miembro del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física del Instituto de investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-Conicet).

María Silvana Simoy

Profesora de Educación Física (FaHCE-UNLP). Se especializa en educación superior, formación y planes de estudios. Maestranda en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Docente en Educación Física 5, seminario Observación y Prácticas en el Nivel Superior (FaHCE-UNLP). Docente en el curso de ingreso de las carreras de Educación Física (FaHCE-UNLP). Publicó en coautoría con Galak, E. El oficio de ser “Profe”. Prácticas, saberes y discursos de la formación superior en Educación Física en Argentina, en Crisorio, R.; Rocha, L.; Lescano, A. (coords.). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). 2015. Actas: *“El cuerpo construido y transmitido en la formación de grado en Educación Física de Argentina.”* 1er. Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre cuerpos y corporalidades en las culturas. Investigadora categoría V. Integrante del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (IdIHCS-UNLP-CONICET). Participa del proyecto “Formación inicial de educadores corporales”. Integrante por el claustro de graduados de la Comisión Curricular del Departamento de Educación, FaHCE-UNLP.

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira

Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, donde actúa en grado y posgrado. Es doctor en Historia e Filosofía da Educação por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, con posdoctorado en la Universidad de Murcia, en España. Actualmente desarrolla posdoctorado en la Università degli Studi di Torino, en Italia. Desarrolla enseñanza de Historia de la Educación en la carrera de grado. Desarrolla en el posgrado disciplinas que tratan de la historia de la educación, historiografía de la educación, historia del Curriculum. Investiga las relaciones entre la currícula y los cuerpos, para la educación de los sentidos y de las sensibilidades. Coordinador en Núcleo de Investigaciones sobre la Educación de los Sentidos y la Sensibilidades, en UFMG. Es miembro del Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação; de Centro de Memória da Educação Física; del Projeto Pensar a Educação, Pensar o Brasil, todos de UFMG. Es miembro colaborador del Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea, de UFSC. Es becario de investigación del CNPq. Publicaciones: *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história* (diretor, 2012); *Educação e ditaduras na Iberoamerica* (co-diretor, 2014). En prensa *Diálogos sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades* (co-diretor, 2016).

Andrew Wheeler

Profesor de Educación Física (Facultad de Educación Física, UNT). Doctorando en Educación Superior. Profesor de la asignatura Educación Física para niños. Natación Nivel Introducción. Miembro del Equipo Técnico de la Modalidad Educación Física del Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán. Publicaciones: *Docencia Universitaria. La Problemática de la Docencia y la Investigación: una visión local.* (1999). Proyecto de investigación: “Cultura popular en las prácticas físicas e influencias en el desarrollo de la motricidad infantil”. Consejo de Investigadores de la UNT. Coordinador del Departamento de Investigación de la Escuela Normal J. B. Alberdi. Coordinador del Sistema de Orientación y Tutoría de la Facultad de Educación Física UNT. Capacitador Referente, provincia de Tucumán, Red Federal de Formación Docente Continua. Autor revisor del diseño curricular de la provincia de Tucumán.

La Educación en general y la Educación Física en particular, inmersas dentro de procesos históricos y políticos, formulan marcos conceptuales que permitan comprender las dinámicas sociales e intenten provocar cambios de manera creativa a las demandas de la sociedad contemporánea que transforma en propias. Presentamos la publicación de los documentos finales surgidos de los diferentes debates del 11mo. Congreso Argentino y 6to. Latinoamericano de Educación Física y Ciencias en torno a teorías y prácticas para los procesos de inclusión y desigualdad.



Colectiva & Monográfica

ISBN 978-950-34-1537-5