

# Educación física e institución escolar: Una articulación posible de formación y transformación

*María Lucía Gayol*

Antes de comenzar con el desarrollo de la temática, vale una aclaración. Para dialogar hoy sobre cuestiones acerca de la *escuela*, hay que transitarla y habitarla desde dentro, y para conversar e intercambiar acerca de *la educación física escolar*, también hay que sostener las exigencias que demanda hacerse cargo de su despliegue. Dos cuestiones a tener en cuenta, pero en ninguna de las cuales figuro hoy como sujeto actuante. Por tanto, estas reflexiones deben ser tomadas como simples aportes para pensar, y, si se consideran pertinentes, como luz sugerente para delinear caminos al *enseñar* diariamente educación física.

Comienzo con la intención de mostrar las posibles relaciones en la trilogía que se configura entre la disciplina, la institución escolar y la enseñanza. En líneas generales y desde distintos ámbitos y campos del conocimiento mucho se ha dicho acerca de la educación física y la institución escolar hasta el momento, aunque entiendo que por varias razones mucho más resta por decir. Una de ellas es porque la mayoría ha tenido la oportunidad de haber ido a la escuela y transitado por propuestas de enseñanza vinculadas a la educación física; en un recorrido que en su devenir, ha ido proporcionando la oportunidad de construir y adquirir vivencias y experiencias, así como componer elementos de juicio para pronunciarse al respecto. Estas situaciones particulares son promotoras de voces que, algunas veces, se hacen oír planteando una generalidad, a mi entender, equivocada.

Del mismo modo, aunque desde otro lugar, porque la institución escolar es uno de los tantos espacios en los que se despliega la práctica profesional docente

y en ella se es responsable del tratamiento de prácticas corporales, como nos permite entenderlas Crisorio<sup>1</sup> en sus estudios acerca de la disciplina.

Ensambla, entonces, con una tercera categoría –la *enseñanza*– que oficia de puente y enlaza a las dos anteriores, y así presentan una trilogía que, entiendo, se afecta y condiciona en distintas direcciones.

Una primera mirada acerca de ella nos lleva a focalizar la atención en los tiempos que corren. Tiempos que muestran grandes avances en la investigación que promueven cambios en los campos del saber, y dan cuenta de conocimientos impensables hasta ayer. Estamos ante el surgimiento y la fuerte influencia de las redes sociales que llevan la conectividad a lugares distantes y, en oposición, rasgos de soledad y escasa comunicación cara a cara. Son tiempos complejos, inciertos, inestables y turbulentos; en algunos casos, violentos y discriminatorios ante lo distinto; una coyuntura que con límites difusos entre lo público y lo privado, denota un interjuego de alternativas y en ciertos casos, conflictos entre lo individual y lo social. Constituyen instancias y circunstancias que se presentan con dilemas y tensiones para el estudio y también para la acción, que nos instan a dirimir ante estas oposiciones y que, según la decisión que tomemos, delinean un camino sobre la base de una nueva red de sentidos y significados en una “sociedad plural, abierta e individualista” (Dubet, 2015, p. 16). En este momento histórico-social tiene lugar la enseñanza de la educación física en la institución escolar.

Como corolario, no podemos pensar en ninguna de ellas en forma genérica puesto que estamos en presencia de lo que socialmente sucede en tiempo y espacio, con el reconocimiento de los condicionantes que las atraviesan y, según sea, se las sitúe, piense y se establezca en su vínculo con la educación.

En esta línea, decimos con Cullen, que la educación es un “proceso social” que por el accionar de sus “protagonistas” –la comunidad educativa en su conjunto– según códigos y pautas, va especificando “diversos escenarios” (2008, p. 19). Fenómeno, el educativo, que en atención a esa diversidad con la que se presenta, pone márgenes y limita nuestras propias representaciones. Si así no fuera, estaríamos sesgando y falseando la mirada, y visualizando a cada uno de los componentes de la trilogía aludida únicamente por lo que pensamos como el ideal, lo que *debe ser*.

En otras palabras, hablar de educación física, institución escolar y enseñanza

---

<sup>1</sup> Cf. Bracht y Crisorio (2003, p. 13 y ss.); y Crisorio y Giles (2009, p. 45 y ss).

en el día de hoy, al ser visibilizadas como *construcciones sociales*, nos impele a leer la realidad en la que acontecen. Desde ese lugar podemos decir que son construcciones *culturales*, que se concretan en el hoy, que devienen del ayer y tienden al mañana, de allí por tanto *históricas* y también *políticas*, pues orientan la vida colectiva, responden a decisiones que se asumen al analizarlas e intervenir, y dan cuenta de principios, deberes y derechos mediados por el poder que da una autoridad, sea esta otorgada o impuesta.

Esta lectura de la realidad en la que se configuran estas construcciones, insta a contrastar ese ideal ya mencionado con lo que cotidianamente sucede; en un proceso reflexivo que nos permite distinguir diversidad, variabilidad, cambios y transformaciones, rupturas y continuidades, signados por las épocas en que tienen lugar.

Al problematizar acerca de cada uno de estos constructos, encuentro tres cuestiones a atender: teorías, enfoques y perspectivas que los estudian; el contexto en el que están emplazados así como (no es posible obviar u omitir) las concepciones, imaginarios y representaciones que portan los sujetos y que se han ido construyendo a lo largo de sus propias historias personales, y moldean sus puntos de vista.

Hago mención a esto último pues, como decía, la mayoría ha ido a la escuela y ha vivenciado las enseñanzas de la educación física en épocas distantes de las actuales, no solo por reconocer el paso del tiempo, sino por destacar que en el transcurso de ese *tiempo social* y no únicamente cronológico, fueron mutando las concepciones con las que se las entiende, interpreta y actúa, al compás de desarrollos e innovaciones.

La *institución escolar* a la que simbolizamos y representamos como la escuela –sin diferenciar niveles, especialidades, dependencias o lugares de emplazamiento–, desde sus orígenes fue creada por la sociedad para la “formación de las nuevas generaciones y la transmisión cultural”, como menciona en uno de sus escritos Elsie Rockwell. Los aspectos identitarios que la diferencian de otras instituciones sociales –un hospital, una sala de primeros auxilios, un gimnasio, por nombrar algunas– desde el punto de vista de su arquitectura la presentan con aulas, pizarrones, bancos, oficinas administrativas y patios. Con el paso del tiempo, y en respuesta a nuevas necesidades pedagógico-sociales, fueron surgiendo otros ámbitos: la sala de profesores, preceptoría, gabinete, laboratorios, bibliotecas, el salón de usos múltiples y, escasamente, gimnasios destinados a las clases de educación física.

Como toda organización, para cumplir con su finalidad y llevar adelante su misión responde a normas que la ordenan y regulan: estatutos, reglamentos en cuanto a licencias y regímenes de calificación. Asimismo, pautas de convivencia y, específicamente desde lo pedagógico, sociocultural y político, los diseños curriculares en los que está presente la educación física. En esta línea, permítaseme una digresión. Al reconocer su importancia, y por ende su presencia en el currículum, no alcanza con su inclusión: se requiere de espacios y material adecuados para que efectivamente cobre cuerpo su significación formativa. Al respecto volveré más adelante.

Esta primera mirada acerca de la escuela se centra en lo instituido, lo establecido, por lo que no existen grandes diferencias si comparamos a unas instituciones escolares con otras. Algunas cuentan con mayor o menor número de salas; patios destinados a los recreos que en ciertos casos tienen pequeñas dimensiones –lo cual limita los juegos que se realizan–; mayor o menor mantenimiento edilicio; presencia o ausencia de lugares para las clases de educación física, y alguna que otra peculiaridad que las distingue.

Así señalada, la institución surge como específica, precisa y permanente a través del tiempo. No obstante en cuanto a lo que ordena su funcionamiento, esto visible de su estructura comienza a ponerse en movimiento. En su interior, empiezan a desplegarse un sinnúmero de acciones a cargo de sus “habitantes”, como los denomina Nicastro, los sujetos enseñantes y aprendices; en un interjuego de subjetividades que, en respuesta al mandato educativo, inicia un proceso de despliegue de los saberes legitimados socialmente. Al analizarla desde esta perspectiva, la visualizamos como una institución en “permanente construcción”, para que la transmisión cultural acontezca y devenga en “transformación social”, según la lectura de Rockwell.

En este acontecer se origina y se pone en marcha el engranaje de un proceso deliberado, intencionado, situado y situacional como es la enseñanza; vínculo pedagógico-didáctico entre la disciplina y la institución y que, en particular, contempla a los sujetos, alumnos y profesores - profesores y alumnos, al ser ellos los hacedores y partícipes activos y promotores de ese vínculo.

Según Birgin (citado por Teriggi, 2006, p. 267), la institución escolar es el lugar en el que se interviene para “generar un lazo entre el pasado y el futuro...y...anudar el presente a la posibilidad de una construcción distinta”. A partir de este momento comienza la acción, nada es estático, nada responde en forma lineal a lo instituido ni a lo prescripto. Reafirman este pensar las palabras

de Hannah Arendt: “El hecho de que el hombre sea capaz de acción, significa que cabe esperar de él lo inesperado” (2010, p. 202). Y eso inesperado deviene de la puesta en acto de lo establecido mediado por interpretaciones, decisiones, acuerdos y determinaciones que configuran un escenario definido, particular y diferenciado; un escenario variable e inestable, que responde a la pluralidad de voces que se hacen oír en la institución. Al pronunciar esas voces y ser escuchadas, se entrecruzan valores, creencias y culturas, frente a normas y prescripciones que intentan dar homogeneidad a una heterogeneidad visible y evidente. Compleja institución en la que la transmisión cultural y la institucionalización de valores y símbolos ya no son modelación sino transformación.

Dicho de otro modo: en ese acontecer se amalgama una red de significados y sentidos procedentes de lo instituido, de las variadas interpretaciones que la propia comunidad hace de la letra escrita que la ordena y establece, y la presencia de condicionantes internos y externos que la modifican, lo cual da como resultado una trama que, si bien tiene en cuenta lo instituido, es a su vez instituyente de procesos formativos de profesores y alumnos. Por tanto, al pensar hoy en la institución escolar no podemos hablar de “escuela” sino de “escuelas”; cada una con sus climas, tradiciones, costumbres, rutinas y sujetos. Estos últimos, portadores de derechos, representaciones, opiniones y palabras, aun las silenciadas.

En este variado y rico panorama aparece la educación física, disciplina que con su propuesta pedagógica y didáctica plantea saberes específicos a los alumnos que concurren al establecimiento educativo y quienes también, con sus voces, hacen oír sus derechos, gustos e intereses.

En el itinerario que el alumno transita al concurrir a la escuela, esta primera presentación de la disciplina es semejante a la de las otras materias. Sin embargo, a diferencia del resto, la educación física es la única que –mediada por el proceso de enseñanza– incide específicamente en un aprendizaje que se manifiesta, expresa en y desde lo corporal de los sujetos.

Entonces, en función de cuestiones analizadas hasta aquí, planteo un interrogante: ¿qué enseñar de la educación física en la escuela de hoy? O mejor expresado en palabras de Reboul “¿qué es lo que vale la pena que sea enseñado?”, y responde “lo que libera y lo que une” (2009, p. 112). Interpreto sus palabras: en este complejo, heterogéneo y variado escenario que nos muestra socialmente la institución escolar, sostengo que *lo que vale la pena* que sea enseñado es, en principio, *lo que une*, los *qué* de la educación física escolar, esos *qué* que denotan

y connotan a las prácticas corporales. En forma clásica, y sin distinguir especificidades, puedo mencionar deportes, gimnasias, vida en la naturaleza, juegos, danza y expresión corporal (aunque con respecto a esto último, no estén muy de acuerdo los colegas de artística). Configuraciones de movimiento, tal como expresan los diseños curriculares y que, al decir de Carballo (2003, p. 101), son “prácticas educativas... prácticas sociales... reconocidas en la cultura”. Estos enunciados refuerzan la idea de su justificación y legitimación, para que esta disciplina tenga lugar en los currículos escolares y, por ende, en la escuela para su despliegue.

Por tanto, respecto de los enseñantes, profesores de educación física, “agentes sociales” con una “autonomía relativa” (Bordieu, 2005), al retomar el interrogante planteado por Reboul de *¿qué es lo que vale la pena que sea enseñado?*, voy a intentar reflexionar sobre tres instancias a cargo de los docentes y que los compromete en decisiones de distinto orden en el momento de enseñar.

En un principio voy a poner a jugar *lo que se debe*, es decir, lo propuesto desde las políticas educativas en los diseños curriculares. Este *debe* conduce a posibilitarle al alumno transitar hacia la apropiación de configuraciones de movimiento, y brindarle la posibilidad de su inserción social al relacionarse con otros compartiendo momentos en los que las prácticas corporales son el centro de atención y acción. Estoy pensando en lo que *incluye*.

En este interjuego de decisiones, los profesores también hacen *lo que quieren* al ejercer su autonomía y juicio crítico sobre la base de su experticia profesional. Y hacen lo que quieren cuando actúan según sus propias convicciones, principios y concepciones acerca de lo que entienden por educación física en la escuela; cuando seleccionan tal o cual contenido y lo sitúan temporalmente en sus propuestas anuales; cuando decodifican los objetivos educativos expresados en los diseños y establecen lo que los alumnos tienen que saber al finalizar tal o cual año escolar para promocionar la materia; cuando vuelcan la balanza de sus decisiones hacia lo que consideran como rendimiento o desempeño, al momento de dar cuenta de la promoción y certificación de la disciplina. También, cuando al mirar a sus alumnos descubren en cada uno de ellos su singularidad, y atienden y asisten a esa peculiaridad amenguando las diferencias y reconociéndolos como ese *otro* igual a *todos los otros*.

Es un *querer* que al traducirse en decisiones éticas y morales, da significado y sentido a su proceder de enseñantes y que, por tanto, también implica que los alumnos le otorguen significado y sentido a lo que piensan, hacen y resuelven en sus clases de educación física.

Por último, al pensar en la actualidad de la institución escolar y el estado en el que esta funciona –que incluye los avatares cotidianos a los que los docentes están expuestos–, cuando enseñan la disciplina los profesores también *hacen lo que pueden*. La situación subsume y pone límites a lo que *deben* y *quieren*, y algunas veces se traduce en obstáculo, insatisfacción, desencanto y frustración. Un *poder* signado por una realidad que –sin generalizar– instala en las clases problemáticas sociales emergentes a las hay que atender: discriminación, maltrato, violencia; cuando las pautas de funcionamiento a las que deben responder son tan genéricas o herméticas y cerradas que anulan e impiden atender a la particularidad. También hacen *lo que pueden* al reconocer el estado en que se encuentran los lugares de trabajo, la frecuencia con que tienen clase, la asistencia fluctuante de alumnos; estos dos últimos, factores que hacen que cada clase *sea un volver a empezar* (Gayol, 2011). Todas estas cuestiones –y seguramente se pueden aportar algunas más– *perfilan, delinean y describen lo que se puede*.

*Deber, querer y poder* están presentes en mayor o menor medida, aunque no siempre con la misma intensidad, en las decisiones de todo enseñante. El interjuego entre ellos configura una relación entre sujetos, disciplina e institución, que es exclusiva, distintiva y diferenciada, que nuevamente pone límites a ese ideal ya mencionado.

Ante la situación planteada con respecto a lo que *une* –lo que *incluye*–, resta pensar en lo que *libera*. Nuevamente con Reboul, encuentro una estrecha articulación entre lo que *une*, las configuraciones de movimiento, con los *cómo*. Y en esta línea traigo para el análisis a las estrategias que se utilizan al enseñar lo que *une*, para que no solo incluya, sino que *libere*, en clave del derecho a aprender y a ser educado.

Como siempre sucede con las decisiones que se toman al implementar los *cómos*, comienzan los encuentros y desencuentros entre distintos puntos de vista que se asumen al llevar adelante la tarea de enseñar educación física, y que culminan en la presentación de diferentes tipos de itinerarios a recorrer por los alumnos al poner en acto prácticas corporales en la escuela.

Por tanto en este punto, y sin relativizar ni banalizar lo expuesto, mi posición *es depende*; y digo *depende* puesto que sostengo que no hay una única manera de llevar adelante un proceso tan complejo como es la enseñanza. Sin embargo, y sin inducir al uso de recetas, ni metodologías que especifiquen un cómo enseñar educación física en la escuela, pienso en estrategias

de intervención adecuadas y apropiadas que promuevan en los alumnos un mejoramiento de su disponibilidad corporal. Estrategias de enseñanza que *hoy*, además de posibilitar la construcción de conocimientos procedentes de la disciplina, desafían a proponer caminos a transitar, que denoten placer y entusiasmo por la realización de prácticas corporales y que, al mismo tiempo, promuevan su adhesión futura.

Al pensar en *mañana* –futuro esperable y deseable de toda propuesta de enseñanza cuyo legado es la transmisión cultural y transformación, no solo reproducción– comparto que estas estrategias de enseñanza deberían tender a promover estrategias de aprendizaje; intervenciones de enseñanza que al fundamentar lo que se hace y por qué y para qué se lo hace, fortalezcan la autoestima y generen poder decisorio para que se las asuma en el estilo de vida con autonomía y juicio crítico. Pienso en estrategias de intervención que si bien tienen el mandato de la transmisión, también tiendan a la emancipación, la independencia, y que, por tanto, al elegir las los sujetos como seres libres e informados, cuenten con los conocimientos imprescindibles para que esa elección les brinde la oportunidad de *incluirse* al realizar prácticas corporales, sin riesgos ni frustraciones.

En la actualidad, desempeñarse en la institución escolar como profesores de educación física es una tarea compleja y en algunos casos cíclopea. Sin desconocer los tiempos que vivimos, que son estos y no otros –aunque Paulo Freire nos diría “...las cosas están así, no son así y pueden cambiar (...) la educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (1969, p. 7)–, en esta línea, vuelvo al interrogante que nos planteó Reboul: ¿cómo hacer para que tenga lugar y se concrete lo que une y lo que libera?

Encontrar la respuesta no es tarea sencilla. No hay libreto, guion ni retetario, pues lo que hoy sucede en las escuelas excede el marco pedagógico desde el que se hace este análisis; marco referencial que, sin referenciarme, sostengo que depende de la fortaleza que se tenga para encontrar caminos posibles que den cuenta de convicciones y principios orientados por la intención de cambios. Sobre todo si tenemos en cuenta que estas construcciones sociales a las que nos hemos referido devienen de relaciones que se van tejiendo al tomar decisiones desde el *deber*, el *querer* y el *poder*. Tales obligaciones, pretensiones y derechos de profesores y alumnos, se conjugan en un mismo espacio y tiempo y reclaman transitar por caminos alternativos con la menor cantidad de sobresaltos, para dar lugar a la inclusión amenguando la



desigualdad, sin franquear los límites de lo individual, y posibilitan enseñar lo que *libera y lo que une*.

Para finalizar, vinculamos educación con institución escolar, educación física y enseñanza nuevamente en línea con palabras de Reboul: “Educar no es fabricar adultos según un modelo, sino liberar en cada hombre lo que le impide ser él mismo” (2009, p. 27).

## Bibliografía

- Arendt, H. (2010). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Bordieu, P. (2005). *Capital Cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bracht, V. y Crisorio, R. (Coords.). (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Al Margen.
- Carballo, C. (2013). Los problemas relativos a los métodos de investigación en Educación Física. En W. Bracht y R. Crisorio (Comps.). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas* (pp. 101 a 112). La Plata: Al Margen.
- Crisorio, R. y Giles, M. (dir.). (2009). *Educación Física. Estudios críticos de Educación Física*. Buenos Aires: Al Margen.
- Cullen C. (2008). Perfiles ético-políticos de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Revista Política y sociedad*, 47(2), 5-25.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Duschatzky, S. y Birgin A. (2010). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Manantial.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gayol, M. L. (2010). *Los lineamientos de la política curricular en la Provincia de Buenos Aires como orientadores de las prácticas docentes de los profesionales de la Educación Física - Período 1990/2005. Código 11/H417. Informe Final*. Programa de Incentivos. AEIEF - IdIHCS (UNLP- CONICET).
- Gayol, M. L. (2011). *Curriculum, Educación Física y Prácticas Corporales*. Ponencia presentada en el 9<sup>no</sup>. Congreso Argentino y 4<sup>to</sup>. Latinoamericano de Educación Física y Ciencias de la FAHCE-UNLP. La Plata.
- Nicastro, S. (2001). Trabajar en la escuela: condiciones y modalidades de respuesta ante el cambio. *Revista Espacios*, 7(21), 25- 37.

- Reboul, O. (2009). *Filosofía de la Educación*. España: Davinci Continental.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212.
- Teriggi, F. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.