

Libros de **Cátedra**

Apuntes de Educación Corporal

Aportes para la formación

Eduardo Lautaro Galak, María Silvana Simoy
y Ricardo Luis Crisorio (coordinadores)

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales

**Edulp**
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

APUNTES DE EDUCACIÓN CORPORAL

APORTES PARA LA FORMACIÓN

Eduardo Lautaro Galak

María Silvana Simoy

Ricardo Luis Crisorio

(coordinadores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


EDITORIAL DE LA UNLP

Índice

Presentación	5
---------------------------	---

PRIMERA PARTE

Conocimiento científico, educación y cuerpo

Capítulo 1

Ciencia e investigación.....	10
------------------------------	----

Ricardo Crisorio

Capítulo 2

De la ciencia clásica a la ciencia moderna. Implicancias para la Educación Física y la Educación Corporal	16
--	----

Agustín Lescano

SEGUNDA PARTE

Formación superior, enseñanza y prácticas corporales

Capítulo 3

Educación Física universitaria platense y concepciones de universidad	25
---	----

María Silvana Simoy

Capítulo 4

La <i>prehistoria</i> del profesorado universitario platense de Educación Física (1885-1920).....	37
---	----

Pablo Kopelovich y Eduardo Lautaro Galak

Capítulo 5

La danza como objeto de la educación del cuerpo.....	55
--	----

Carolina Escudero

Capítulo 6

Poner el foco en el movimiento: sensopercepción y fotografía 62

Julieta Ansalas y Daniela Yutzis

Capítulo 7

La enseñanza del deporte en la escuela: discursos, relaciones y sentidos 75

Valeria Emiliozzi y Delfina Urruty

Capítulo 8

Sobre los modelos tradicionales de organización curricular y su influencia
en la Educación Física 84

Emilia Vela

TERCERA PARTE

Cuerpos y prácticas

Capítulo 9

Deporte y violencia en ámbitos educativos: mitos, debates y propuestas 93

Nicolás Patierno

Capítulo 10

Reflexiones para la enseñanza del fútbol 103

Juan Cruz Medina

Capítulo 11

Fútbol y enseñanza 113

Hernán Fierro

Capítulo 12

La gimnasia y las redes sociales 120

Maira Garófalo

Capítulo 13

La etiqueta de discapacidad sobre los cuerpos 127

Luciana Junco

Capítulo 14

Juego y realidad 132

Ricardo Crisorio y Agustín Lescano

Los autores 140

Presentación

Desde el año 2015 la asignatura Educación Física 5 participa en las ediciones de Libros de Cátedra, una propuesta que se ofrece desde la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata con el objeto de producir material bibliográfico que contribuya a mejorar y fortalecer la formación en los distintos campos disciplinares. Para nosotros esta colección constituye una excelente oportunidad en dos sentidos: por un lado, es una instancia más que permite conjugar la investigación con la enseñanza, pilares indisolubles de la vida universitaria, para lo cual se precisa de un ejercicio de formalización de los interrogantes que orientan nuestras prácticas de investigación, y, por el otro, vemos que esta colección colabora -y en cierto modo reafirma- la apuesta de democratización del saber, desafío permanente del nivel superior en la sociedad. A su vez, si nos centramos en el campo disciplinar de la Educación Física, y especialmente en la formación, esta posibilidad de formalizar y difundir las investigaciones en la enseñanza se enfrenta a un desafío generado por el hecho de que la bibliografía que circula se caracteriza por ser principalmente técnica, siendo poca la producción teórica.

En los primeros tres volúmenes de la cátedra Educación Física en esta colección, titulados *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (2015), *La Educación Corporal como programa de investigación. Elementos para pensar la enseñanza de las prácticas corporales* (2019) y *Enseñanza y educación del cuerpo* (2020), se reunieron un conjunto de escritos cuyo eje articulador se centraba en interpelar las prácticas corporales que toman al cuerpo por objeto y su educación, abarcando problematizaciones sobre los juegos, los deportes, las gimnasias, la enseñanza y las dimensiones éticas, estéticas y políticas de lo corporal.

Este volumen comienza con dos textos que interpelan la relación abierta y contingente entre lo científico, la investigación y los modos de Educación Corporal. Lo inaugura el escrito de Ricardo Crisorio, titulado "Ciencia e Investigación", el cual problematiza los distintos modos en que se han vinculado y se vinculan, la ciencia y la investigación. El punto de partida del texto son interrogantes centrales: qué es la ciencia, qué la investigación, y fundamentalmente cómo se han vinculado, ya que no toda investigación es científica y no toda ciencia es producto de la investigación tal como se suele pensar. De allí que tematice los objetos que han abordado diversas investigaciones que se han realizado en la Educación Física, para con ello mostrar las consecuencias que ellas han tenido. La apuesta teórica del texto es por definir a la ciencia y a las teorías científicas -que siempre son teorías de un objeto-, y con ello entender la investigación científica desde el Programa de Investigación Científica (PIC) Educación Corporal.

Por su parte, en “De la ciencia clásica a la ciencia moderna. Implicancias para la Educación Física y la Educación Corporal”, Agustín Lescano tiene por objeto delimitar algunas ideas sobre qué es la ciencia y señalar dos grandes modelos: el de la ciencia clásica y el de la ciencia moderna. La finalidad de fondo consiste en analizar las implicaciones que estos modelos tienen para pensar el cuerpo y también la enseñanza la educación del cuerpo, y para pensar la enseñanza. Para ello despliega algunas notas sobre la ciencia, en las que muestra, a partir de la revisión de varios autores, ciertas características que luego retoma para pensar la educación del cuerpo. Busca a lo largo del capítulo analizar la relación que la Educación Física estableció con la ciencia, situando una filiación a la ciencia clásica y problematizando sus implicaciones. A partir de ello, presenta como contrapropuesta a la Educación Corporal y muestra las coincidencias de ésta con la ciencia moderna, explicitando a su vez los conceptos centrales de dicha teoría.

Luego continúan un conjunto de escritos en los que se interpela la educación del cuerpo desde proposiciones éticas, estéticas y políticas particulares, que implican pensar la formación superior histórica, las danzas, los deportes y el curriculum. María Silvana Simoy desarrolla en “La Educación Física como práctica universitaria: análisis histórico y actual a partir de las concepciones de universidad” una reflexión acerca del lugar de las Universidades en la construcción práctica y teórica de saberes, quiénes interpelan, las universidades o los saberes, diría que los saberes, por tanto pondría interpeladores de significaciones sociales, especialmente luego de la Reforma Universitaria de 1918. A partir de ello indaga la especificidad de la creación de la carrera de profesorado en Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata, especialmente centrandó la mirada en el contexto peronista de sus orígenes. El despliegue teórico final que Simoy propone es pensar estas historias a la luz del presente disciplinar.

Por su parte, Pablo Kopelovich y Eduardo Galak analizan los antecedentes institucionales del Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, observando los discursos que funcionaron como retóricas legitimadoras de las prácticas para administrar, regular, disciplinar y educar los cuerpos de los y las estudiantes. Este capítulo está dedicado a analizar las consideraciones acerca de la cultura física desde la creación del Colegio platense en 1885 hasta la clausura en 1920 de los Internados del Colegio Nacional fundados en 1910, observando los discursos legitimadores de las prácticas que desarrollaban los y las estudiantes, a partir de sostener como hipótesis que éstos funcionaron como antecedentes directos de la fundación en 1953 de la formación profesional universitaria platense en Educación Física posteriormente.

En “La danza como objeto de la educación del cuerpo” Carolina Escudero formaliza ciertos interrogantes que construye al problematizar la danza. Así, da cuenta de cierto eclecticismo que obliga a precisar no sólo qué se entiende por danza, sino también a construir ese saber en un contenido claro. Para ello, presenta los conceptos centrales que la teoría de la Educación Corporal desarrolla para pensar la enseñanza de las prácticas corporales, precisando el punto de vista a partir del cual construye a la danza como un objeto dado a la problematización de la educación del cuerpo.

En “Poner el foco en el movimiento” la fotógrafa Julieta Ansalas y la profesora Daniela Yutzis ensayan una serie de reflexiones teóricas sobre la imagen y el movimiento a través de un

ejercicio pedagógico. Desde una mirada estética sobre la obra fotográfica *Fotoforming* de Ansalas, Yutzis trabajó en el seminario “Sensopercepción” sobre los planos y ángulos para pensar el cuerpo en movimiento. El ejercicio educativo consistió en desnudar con la simpleza de la pregunta “¿Qué ves?” las relaciones entre lo corporal, lo motriz y sus percepciones a los ojos de las y los estudiantes.

Valeria Emiliozzi y Delfina Urruty se proponen indagar los discursos que sostienen la enseñanza del deporte en el Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). A partir del análisis de los documentos curriculares buscan identificar las reglas, sentidos y límites que hacen posibles determinadas prácticas y relaciones entre una manera de pensar el sujeto, el deporte y su enseñanza. Las autoras cuestionan las evidencias y postulados, desenmascaran las relaciones entre un modo de pensar el sujeto y el deporte. Esta re-problematización exhibe un desplazamiento epistemológico que transforma la lógica del origen del sujeto y sus relaciones con el deporte.

En “Sobre los modelos tradicionales de organización curricular y su influencia en la Educación Física” Emilia Vela expone desde la Educación Corporal cómo ciertas herencias teóricas disciplinares configuran modos de enseñar prácticas corporales. A partir de pensar las relaciones entre docentes, estudiantes y contenidos, Vela cuestiona la curricularización rígida de saberes que configura, lo que qué se puede transmitir, pero sobre todo cómo y hasta dónde. El aprendizaje motor se torna entonces objeto de estudio a partir de su interpelación como modelo clásico que fundamenta la Educación Física.

El último agrupamiento de escritos reúne un conjunto de reflexiones que parten desde una práctica corporal en particular para comprender los usos sociales del cuerpo. En ese sentido, Nicolás Patierno desarrolla en “Deporte y violencia en ámbitos educativos. Mitos, debates y propuestas” un escrito en el que aborda un tema profundo como es la violencia (simbólica y física) en el marco de un concepto difuso como es la idea de deporte escolar. Siguiendo la teoría de Norbert Elias y de Eric Dunning (1986), el autor de este capítulo parte de reconocer que la violencia está inscripta en lo deportivo como constitutiva de éste, y con ella se adentra en el problema de su curricularización y pedagogización. La propuesta de Patierno despliega una reflexión sobre el deporte en el ámbito educativo como potencial eje de tematización del derecho a ser escolarizado, de las significaciones de pensar la organización de torneos escolares deportivos y la posibilidad de utilizar lo deportivo como recurso para trabajar la violencia a través de enseñar críticamente lógicas de autocontrol social y tolerancia a la derrota.

En “Reflexiones para la enseñanza del fútbol” Juan Cruz Medina retoma algunas palabras de personas consideradas como futbolistas exitosos para pensar sus procesos formativos, especialmente centrándose en cómo les fueron transmitidas consideraciones técnicas, teóricas y prácticas. Partiendo de la tensión que supone jugar un deporte, en tanto juego social, Medina reflexiona sobre la creatividad en la enseñanza de un deporte específico, buscando el límite para no caer en el libre albedrío ni en la rigidez del sistema, sino en ubicar la mirada precisamente en la pregunta que desnuda el problema: ¿Qué enseñamos cuando enseñamos a jugar fútbol? Pensar

las acciones, las reglas, las contingencias, los sistemas, las materialidades; las dimensiones contingentes y abiertas constituyen los conceptos que este escrito invita a reflexionar.

El estudiante de la cátedra Educación Física 5 Hernán Fierro ensaya en “Fútbol y enseñanza” la idea del docente (del fútbol, como de cualquier práctica corporal) como una suerte de artesano que debe operar con un saber contingente que se pone en acción en la educación. Para no universalizar al sujeto que aprende, Fierro desarrolla un escrito en el cual propone situar la educación, contextualizarla, comprendiendo que enseñar supone siempre cierta cuota de incertidumbre.

María Garófalo en el capítulo “La gimnasia y las redes sociales” analiza la oferta de clases de gimnasia que, durante la cuarentena estricta, impuesta con motivo de la Pandemia producto del Covid-19. El análisis centra la atención en las clases de gimnasia que *influencers* o famosos comparten, problematizando la gimnasia desde la lógica de los *influencers*, para explicitar cuestiones en torno al mercado, la concepción de sujeto y la idea de cuerpo que producen programas de entrenamiento genéricos. Al analizar las consecuencias de los discursos instaurados en estas clases, Garófalo pone en cuestión el rol que como educadores del cuerpo, esgrimiendo la necesidad de revisar dichas prácticas, a partir de comprender que la gimnasia, en tanto práctica corporal, debiera ser pensada desde la teoría de la Educación Corporal. Desde Al analizar hay alguna falla que dificulta la lectura de toda la oración

Luciana Junco despliega en “La etiqueta de discapacidad sobre los cuerpos” un provocador argumento que apunta a pensar las marcas en ¿las corporalidades y en las subjetividades? ¿Qué son? ¿La corporalidad y la subjetividad de cada uno, particulares? Entonces cuerpos y sujetos de quienes son clasificados como discapacitados. Partiendo de ¿un registro de escritura experiencial? ¿Qué es?, la autora recupera cómo está inscripto en la Educación Física desde sus orígenes el signo de una normalización que configura lo anormal. En tanto se siga un sentido disciplinar que se fundamente, aunque sea en parte, en lo orgánico o en lo físico, la Educación - precisamente- Física seguirá discapacitando con sus etiquetas.

Cierra este libro el capítulo “Juego y realidad”, de Ricardo Crisorio y Agustín Lescano, quienes problematizan la definición del juego, realidad, ficción y el lugar de lo sagrado. De este modo, muestran ciertas regularidades que encuentran en las definiciones que han realizado distintos autores y también presentan algunas aristas que las distinguen y que permiten interrogar desde la estructura del juego.

Eduardo Galak

Silvana Simoy

PRIMERA PARTE

Conocimiento científico, educación y cuerpo

CAPÍTULO 1

Ciencia e investigación

Ricardo Luis Crisorio

Una caución de método me indica tratar los objetos en su dimensión máxima. Esto no es contrario a la difundida recomendación que exhorta a ceñirse a un objeto del modo más concreto. El modo más concreto de ceñir un objeto científico es, precisamente, tratarlo de un modo tal que abarquemos la más grande cantidad de manifestaciones posibles de ese objeto: lo que sólo se logra mediante la reducción lógica de todas esas manifestaciones posibles. El mal entendimiento de esta recomendación, al contrario, nos lleva a confundir una u otra de las manifestaciones del objeto, incluso algunos escenarios en que sus manifestaciones ocurren, con el objeto mismo.

Entonces, tratar de ciencia e investigación no puede ser hablar un poco de la ciencia y otro poco de la investigación –hacer rápidas reseñas generales- sino decir, lo más precisamente que se pueda, qué es cada una y qué relaciones lógicas las ligan o las desligan –o las ligan y las desligan- y cómo ellas se han constituido, genealógicamente, articulando dos análisis que proponemos aplicar a todos los objetos que tratamos. En efecto ¿Qué han sido y cómo se han vinculado la ciencia y la investigación; qué son y cómo se vinculan? Porque no toda investigación es científica: las hay filosóficas y artísticas, y policiales, periodísticas, teológicas. Tampoco toda ciencia es producto de la investigación tal como se la piensa habitualmente.

Por ejemplo, desde su origen la Educación Física procuró fundamentar su accionar y su razón de ser en las investigaciones de la fisiología (que la fundó) y de la pedagogía; luego en las de la psicología y últimamente en las de la sociología y la historia. Para ser precisos, excepto en el caso de la historia, que ha puesto a muchos a realizar trabajos de historiador, nos hemos contentado con teorías hechas con las que explicar los hechos; es decir, hemos aplicado a nuestro hacer teorías de la fisiología, la psicología y, últimamente, de la sociología (la filosofía ha estado presente siempre, pero ella es de otra índole). He ahí investigaciones que no han dado ciencia en absoluto.

Porque, lógicamente, ninguna de esas teorías puede ser teoría de nuestro objeto, en tanto ya lo son de otros objetos. No pueden dar –y no han dado- cuenta de todas las dimensiones de nuestro objeto sino, apenas, de las que su punto de vista les permite dar (así del cuerpo, del movimiento, del sujeto, de la enseñanza). Por muy verídicas que nos parezcan –e incluso sean- las proposiciones de esas teorías para nuestro objeto, nunca sabremos con seguridad si ellas se mantendrán igual cuando se las articule con la totalidad de nuestro objeto. Mucho menos podremos saberlo sin constituir previamente nuestro objeto. Que los objetos científicos se construyen

es algo que decimos saber todos, pero hay que ver si sabemos sacar de ello todas las consecuencias y ponerlas a trabajar sin medir las consecuencias.

Tampoco podemos saber si esas teorías son más o menos exactas o inexactas respecto de los objetos de los que son teoría, porque no tenemos la formación específica suficiente para discernirlo ¿Con qué criterio juzgaríamos la exactitud sociológica de la teoría de Bourdieu respecto de la de Elías? ¿O la del psicoanálisis en el campo de la psicología, y dentro de él la de la teoría de Freud respecto de la de Lacan? Podemos obtener esa formación, pero al costo, que continuamos pagando, de abandonar nuestro campo disciplinar. O podemos conformarnos con un discernimiento intuitivo aproximado. Pero la ciencia abandonó el “mundo del aproximadamente”, para inaugurar el “universo de la precisión”, en el siglo XVII. Todo esto no da, por lo menos por ahora, ciencia alguna (cf. Koyré, 1994, p. 117-145).

Si queremos saber cómo se relacionan, o pueden relacionarse, la investigación y la ciencia, debemos definir, en primer lugar, la ciencia. Y esto no es algo que no haya hecho pregunta – basta recordar a Chalmers (2000)- ni es algo que esté muerto ni quieto; y porque siempre que se ha procurado relacionar a la Educación Física con la ciencia, sea como soporte de su hacer o de su razón de ser, o para reclamar ese estatuto para ella, se ha hecho como que todos sabemos qué es la ciencia (y cómo se investiga en ella). Incluso en el proyecto que considero más serio en cuanto a constituir una ciencia en el campo de la Educación Física -el de la Praxiología Motriz- la idea de ciencia no es discutida ni definida suficientemente, y tampoco la de investigación. A mi entender, claro.

Ocurre que no hay un saber que haya venido desde el fondo del tiempo a nuestro tiempo siendo uno y el mismo, y enseñando cómo se consigue. Hay que admitir –y valorar- la existencia de un pensamiento *técnico*, pensamiento práctico que constituyó, en el interior del sentido común, por experiencia, por ensayo y error, lo que ha dado en llamarse el tesoro del saber empírico -saber *precientífico* pero, no obstante, saber- que permitió a los hombres desarrollar técnicas, e incluso llevarlas a un nivel de perfección insuperable “antes, incluso mucho antes, de haber concebido la teoría” (Koyré, 1994, p. 115) Pero que es esencialmente diferente del pensamiento *teórico* de la ciencia y que se obtiene de modo muy distinto. Me remito a la historia, aún antes que a la historia del pensamiento.

Esa primera teoría a la que refiere Koyré, que se opuso al pensamiento técnico, por lo menos en Occidente, fue la *episteme* elaborada por los filósofos griegos a partir de la posición socrática de ruptura con el “saber” mítico, por la que el saber-hacer (técnico; *techne* era su nombre griego) que estaba en las manos de los esclavos y artesanos, pasó a las de los griegos libres convertido en formulaciones coherentes y comunicables, esto es, *teóricas*. Esa primera teoría, la *episteme*, tenía su amarre –su preocupación- en la verdad, quiero decir en la verdad trascendente, revelada, no en las verdades particulares sino en la verdad que garantizaría la verdad, en las explicaciones últimas del ser, de la esencia última (sean estas las Ideas platónicas o las naturalezas aristotélicas).

La Alta Edad Media recibió la *episteme* antigua primero -y más- por la vía de Aristóteles que por la de Platón (cf. Koyré, 2007, p. 16-40). Para Aristóteles, como sabemos, lo sensible es lo

propio del conocimiento y el pensamiento comienza por la percepción de las cosas materiales, por la percepción sensible, que forma de él un momento necesario e integrante. Sin sensación no hay ciencia. Obviamente, el hombre no se limita a sentir, su intelecto abstrae la forma de la cosa de la materia a la que está naturalmente ligada: esta facultad de pensar abstractamente permite al hombre hacer ciencia y le distingue de los animales. Por supuesto el pensamiento abstracto de la ciencia está muy lejos de la sensación, pero la unión subsiste: nada hay en el intelecto que no haya estado antes en los sentidos.

Para Aristóteles, por otra parte, el hombre es, por su naturaleza, una unidad, un compuesto, de cuerpo y alma (el alma es *la forma del cuerpo organizado que tiene la vida en potencia*) y, a la vez, una naturaleza. Las naturalezas permanecen inmutables y cualitativamente definidas: es por esto que son *naturalezas*, es por esto que la verdad de las cosas está en ellas, y es por esto que todos los actos de un ser deben ser conformes a naturaleza. Por esto, el acto propio del hombre, el pensamiento, no puede comprometer *toda* su naturaleza, es decir, su cuerpo y su alma a la vez. La ciencia aristotélica es una ciencia cualitativa, fundada en la percepción sensible y en hechos cualitativamente determinados por la experiencia y el sentido común.

Me he detenido en Aristóteles porque entiendo que él (o su recepción medieval) está aún entre nosotros. Está, cuando menos, en la palabra física que adjetiva la educación que se nos dice debemos impartir. Pero también se reconocen fácilmente en las ideas que campean en el campo educativo, las que recogí en el párrafo anterior. Pareciera que el sentido común científico actual piensa, por lo menos en la educación, como el Simplicio de Galileo¹ respecto de las matemáticas en la física: que la teoría, aun siendo verdadera *in abstracto*, es incapaz de captar la diversidad móvil, cambiante, cualitativamente determinada, del ser de las cosas y las realidades; que la variabilidad infinita del mundo social no admite su reducción a leyes, lógicas o estructuras, por probabilísticas que sean.

Alexandre Koyré sintetizó la revolución científica del siglo XVII como “La transición del mundo del poco más o menos al universo de la precisión”, que implicó el paso de la “experiencia cualitativa” de la física aristotélica a la “experimentación cuantitativa” de la ciencia clásica (cf. 2007, p. 6-7) A partir de entonces, “no es siguiendo la experiencia, sino adelantándose a ella como progresa el pensamiento científico” (2007, p. 248). Desde Galileo, “La buena física se hace *a priori*”, la teoría precede al hecho, la experiencia se hace inútil porque antes de toda experiencia ya poseemos el conocimiento que buscamos: cuando el empirista aristotélico pregunta a Galileo si ha hecho el experimento, él responde que no necesita hacerlo, que puede afirmar lo que afirma sin necesidad de él, pues lo que alega es así porque no puede ser de otra manera (cf., 2007, p. 193-194).

Desde Galileo, la experiencia -o mejor el *experimento*, que justamente se opone a la experiencia que no es más que observación- *se prepara*. Él es una pregunta hecha a la naturaleza en un lenguaje muy especial (en su caso el lenguaje geométrico y matemático). No basta observar lo que existe, lo que se presenta normal y naturalmente a los ojos, hay que saber formular la

¹ Personaje galileano, simbólicamente aristotélico, del *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo*.

pregunta y hay que saber descifrar y comprender la respuesta, es decir, aplicar al *experimento* leyes estrictas (en su caso las de la medida y la interpretación matemática). No es el experimento el que responde sino el pensamiento, puro y sin mezcla; él está en la base de la ciencia galileana, no la experiencia ni la percepción por los sentidos, no el sentido común, que es -y ha sido siempre- medieval y aristotélico (cf., Koyré, 2007, p. 49-50, 184; 193-194).

Galileo se separa de la episteme antigua y medieval a la vez que del pensamiento del Renacimiento: crédulo, erudito, supersticioso, interesado en la variedad de las cosas. El pensamiento de Galileo no tiene ninguna de estas características: no cree en la magia ni en la erudición, no goza con la variedad fenoménica. Por el contrario, lo anima la idea de la reducción de lo real. La ciencia galileana produce así el corte definitivo entre el mundo que se ofrece a nuestros sentidos y el mundo real de la ciencia. Esa ciencia dio las bases para la construcción de la ciencia tal como la conocemos, la ciencia que ahora llamamos clásica, cuya gran y extensa síntesis fue realizada por Newton a fines del siglo XVII. Esa síntesis, el programa más prestigioso de la historia de la ciencia, dominó el pensamiento occidental hasta principios del siglo XX, concretamente hasta Einstein.

Esa ciencia, galileo-newtoniana, nunca fue positivista ni empirista, pese al empeño de muchos historiadores y filósofos de la ciencia, pero sí determinista, como lo demuestran las proposiciones de Laplace, por ejemplo. En 1905, Albert Einstein (y, hay que decirlo, Henri Poincaré) inició el segundo gran corte en el pensamiento científico occidental, el que superó la física de Newton, reescribió las reglas de la gravedad, preparó el advenimiento de la mecánica cuántica y redefinió para siempre las nociones de espacio y tiempo mostrando que las distancias, velocidades y duraciones dependen del observador (lo que, dicho sea al pasar, el sentido común ha interpretado erróneamente como que la relatividad elimina toda verdad objetiva).

El abandono de las premisas tradicionales permitió descubrir paisajes nuevos y arrebatadores que, un siglo después, siguen siendo tan apasionantes como fértiles: ecuaciones que permitieron deducir la expansión del universo (luego demostrada por Hubble), la teoría del nacimiento del universo a partir de una gran explosión, la existencia de agujeros negros. Y todo esto sin siquiera una experiencia, sin un solo experimento, pura intuición creativa –esa de la que el arte dice que la ciencia adolece- puro gran esfuerzo del pensamiento, puros experimentos mentales ¿De un cerebro excepcionalmente arquitecturado? pregunta Brian Greene ¿de un SNC singularmente diferenciado? pregunto yo: “No lo sabemos. La intuición y el pensamiento están moldeados por influencias demasiado numerosas para poder analizarlas”, responde el mismo Greene (2015).

Pensamiento de científico que hubiera debido tener un fisiólogo, por entonces reciente Premio Nacional de Ciencia de España, que escuché hace unos años en Madrid, para advertir que su contundente afirmación de que es indudable que la genética influye en el rendimiento deportivo, sólo que de tantas y tan distintas maneras que no se pueden identificar ni cuantificar, carecería del sustento de la ciencia moderna aún si fuera verdadera. Porque, aún si fuera verdadera, no podríamos hacer nada con ella, como de hecho no hemos podido hacer nada con ella: ni descubrir ni potenciar deportistas ni, mucho menos, educarlos. El problema de la ciencia no es, como el de la episteme antigua, la verdad, sino la exactitud. Y la operatividad.

No tengo tiempo ni espacio para seguir extendiéndome sobre la ciencia. No puedo hacer más que esto: delimitar el cuadro histórico y caracterizar brevemente el saber que se ha considerado ciencia en cada época. Puede advertirse la índole teórica del saber científico en todos los tiempos: aún si cualitativo y comprometido con la revelación de la verdad en la episteme antigua y medieval; cuantitativo, preciso y determinista en la ciencia clásica; dramáticamente incierto, tremendamente teórico y tremendamente práctico actualmente. Esto quiere decir, eminentemente teórico y sólo en consecuencia técnico, o práctico. Por ejemplo, el valor de los efectos de la relatividad en el diseño del GPS, o de la lógica simbólica en el funcionamiento de los computadores.

Un saber científico que debe muchos de sus logros más profundos a los experimentos que Mach llamó “de pensamiento”, experimentos mentales que ya habían desempeñado su papel en la ciencia galileana, experimentos que no se detienen en las limitaciones que impone lo real y “realizan” lo ideal e incluso lo imposible. Un saber científico cuya finalidad, según entiendo, es la misma en todas las ciencias: dar a conocer algo hasta entonces desconocido, “extender –como lo expresó magistralmente Norbert Elías- el caudal de símbolos humanos a zonas antes fuera de su ámbito” (Elías, en Elías y Dunning, 1996, p. 32). Esto es decir: elaborar teoría allí donde falta, o precisar las que ya hay, hacerlas más seguras, más elegantes (más sencillas), más operativas.

Pero, como dije al principio, las teorías científicas son siempre teorías de un objeto. Siendo así, la investigación científica debe, en principio –al menos así lo ha hecho siempre en la ciencia moderna- construirlo de un modo que lo haga inteligible y permita abarcar todas sus manifestaciones posibles: esto es, reducir lógicamente la variedad fenoménica. Con lo que estoy diciendo que la investigación científica debe ser lógica, antes, incluso, que metodológica. Debe construir un objeto teórico lógico -como son todos los objetos de la ciencia- y hacer avanzar sobre él el conocimiento, precisarlo, “asencillarlo”, con palabras en cierto modo mejores, con términos más técnicos.

La exigencia de la ciencia es la exactitud, no la revelación de la verdad, que fue la de la episteme antigua y medieval. El problema de la naturaleza de la realidad es un problema en todo caso filosófico, no científico. Hay quienes –y no son pocos- rechazan este carácter técnico, tecnológico, de la ciencia actual, este no saber “cómo es el mundo cuántico” pero saber “usar las ecuaciones”, como ha dicho Paul Dirac (en Kumar, 2011). Pero esas ecuaciones y las predicciones que de ellas emanan nos han permitido operar sobre la realidad como nunca antes (de Galileo, y de Einstein). La investigación científica no tiene por objeto la verdad porque, como dijo Bohr de un modo anticipadamente lacaniano: “no hay un mundo cuántico, sólo hay lo que decimos de él” (en Kumar, 2011). Lo que de un modo más general puede expresarse así: no podemos conocer el mundo, sólo hacer teorías sobre él.

Al sentido común le parecerá curioso –si es que logra aceptarlo- que este “decir del mundo”, estas “teorías sobre él”, hayan devenido propiamente el mundo en el que vivimos: incompleto, probabilístico, incognoscible, “real”, que porta en sí mismo tres modos del saber, o tres saberes: sabido, en falta, imposible; siendo el último el que hace a la ciencia posible y el segundo el que la mueve. Es decir, el que mueve a la investigación científica, que debe dirigirse al saber que

falta, no al sabido; que falta, se entiende, en el objeto. Para elaborar sobre él teorías cada vez mejores, más precisas y más “prácticas”. En nuestro caso, una teoría y una técnica de la educación del cuerpo que sean una y la misma cosa. Para que alguna vez sea posible que nuestro hacer, nuestro pensar y nuestro decir coincidan o converjan.

La investigación científica, como yo la veo -como la vemos en el PIC Educación Corporal- tiene menos que ver con la recolección de los datos que con su interpretación, tiene nada que ver con la experiencia y todo que ver con la teoría que se vuelve sobre el objeto, sea para construirlo, sea para precisarlo. Por tanto, no me extenderé en un tratado de metodología de la investigación científica en la que no creo. Me limito a proponer, con Koyré, lo que entiendo es el único método que puede reputarse científico: volver la ciencia hacia la técnica (el pensamiento teórico, lógico, incluso matemático, hacia el pensamiento técnico, empírico, precientífico), para hacer la *teoría de la práctica* (de la nuestra). Será entonces cuando aparezcan propiamente -por lo menos han aparecido en otras disciplinas- la *tecnología* y la *praxis* de la educación del cuerpo.

El 8 de septiembre de 1993 inauguramos el Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. El plural fue puesto ahí para testimoniar nuestra vocación de debatir con otras disciplinas y de distanciarnos del debate acerca de si la Educación Física era o no –o debía ser- una disciplina científica. Hoy, veintiséis años después, sostengo ambas vocaciones (porque siempre enriquecerá debatir con otras perspectivas y el tema de la científicidad sigue sin ser declaratorio) pero propondría escribir la ciencia en singular –obviamente sin pretender que nadie lo haga efectivo- para expresar mi apego a concebir la necesaria interterritorialidad de la Educación Corporal respecto de la ciencia, en tanto que discurso contrario a la experiencia.

Referencias

- Chalmers, A. (2000). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo XXI editores, Madrid.
- Elias, N y Dunning E. (1996). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Greene, B. (2015). “La importancia de Einstein”, Investigación y ciencia, noviembre de 2015, disponible en <https://www.investigacionyciencia.es>
- Koyré, A. (1994). *Pensar la ciencia*, Ediciones Paidós ibérica e Instituto de ciencias de la Educación de la UAB, Barcelona.
- Koyré, A. (2007). *Estudios de historia del pensamiento científico*, Siglo XXI editores, México.
- Kumar, M. (2017). *Quantum: Einstein, Bohr, and the Great Debate about the Nature of Reality*. Nueva York: W. W. Norton & Company, 2011. pp. 172-185, 192-200, en ARAUJO, Alfonso, “Einstein vs. Bohr: el gran debate acerca de la realidad “, agosto 2017.

CAPÍTULO 2

De la ciencia clásica a la ciencia moderna. Implicancias para la Educación Física y la Educación Corporal

Agustín Lescano

Introducción

Tradicionalmente el campo de la formación en Educación Física ha rechazado la idea de ciencia o en todo caso, ha postulado pensar su modelo científico contraponiéndose al modelo de las ciencias exactas por considerarlas positivistas. De ese postulado, en principio queremos señalar dos cuestiones: a) las ciencias exactas no son sinónimo de positivismo, b) no hay un modelo unificado de la ciencia. El trabajo no trata de si ciencia sí o no para la Educación Física, sino que tiene por objeto delimitar algunas ideas sobre qué es la ciencia y señalar dos grandes modelos: ciencia clásica y moderna. Consecuentemente, la intención es analizar las implicancias que estos modelos tienen para la educación del cuerpo y postular un punto de partida para pensar la enseñanza.

Por otra parte, el texto surge de dos presentaciones, una realizada en el año 2019, otra en el año 2020. En el primer caso, se participó en el 13º Congreso Argentino y 8º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias organizado por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. En el segundo caso, se participó en el I Simposio sobre Educación Física organizado por el Instituto San Miguel. Cabe señalar que ambas presentaciones no han sido publicadas en actas, por lo que encontramos conveniente realizarlo en este espacio. Al mismo tiempo, las producciones han sido, siguiendo a Raymond Chandler (maestro del policial negro), canibalizadas. Él inventó esa palabra y consiste en tomar elementos y argumentos de varios relatos y mezclarlos en una trama más amplia y complicada. Si bien la ciencia articula sus ideas para presentar una teoría, pretende que ésta reduzca lógicamente la pluralidad de fenómenos, sea precisa y elegante. Esperemos que esta canibalización no resulte fastidiosa y se acerque a la precisión y elegancia que postula la ciencia, ustedes sacarán sus conclusiones si el cometido se cumplió.

¿Qué es la ciencia? Algunas notas

Sostiene Feynman (físico teórico ganador del premio Nobel en 1965) que la ciencia duda de las experiencias del pasado, “más vale no confiar en la experiencia del pasado (...) y verificar todo por sí mismo haciendo nuevos experimentos” (Feynman, 1966, p. 36). Destacamos en la idea de ciencia el concepto de “nuevos experimentos”, para diferenciarse del pasado. En la ciencia, toda teoría ya elaborada, supuestamente cerrada, se pone a prueba con nuevas ideas que permiten nuevos experimentos, entonces adquieren relevancia “los descubrimientos a través de los resultados de los nuevos experimentos” (Feynman, 1966, p. 36). Siguiendo esta argumentación, podemos sostener que en ciencia el conocimiento progresa por las ideas nuevas, porque ella “es particularmente exigente e implacable en su constante y estricta revisión” (Edelstein y Gomberoff, 2018, p. 40). Nótese, para comenzar a problematizar, que la Educación Física prioriza como fuente de saber la experiencia y la sumatoria de años de ejercicio profesional.

Por otra parte, la ciencia también posee la cualidad del pensamiento racional, la importancia de la libertad de pensamiento, los efectos benéficos de la duda frente a lo aprendido (cf. Feynman, 1966: 36). Estas cualidades de la ciencia sirven para diferenciarse de la pseudociencia, allí donde parece haber un pensamiento racional, pero sin libertad del mismo y sin beneficio a la duda del conocimiento establecido. Feynman (1966), ejemplifica la pseudociencia con los aeródromos y torres de control de madera que se encuentran en las islas del Pacífico Sur. Allí, los habitantes originarios construyen aviones de madera imitando a los reales, pero curiosamente, esos aviones no vuelan. También, toma por ejemplo el caso de los estudios de pedagogía en los que la gente hace experimentos, listas, estadísticas, etc. Todo eso no se trata de ciencia, sino de copias de la ciencia que tiene por objetivo producir expertos (cf. Feynman, 1966). Los expertos no dan lugar a la ignorancia (no saber) en la producción del conocimiento como hace la ciencia, sino que su relación al conocimiento es la creencia.

Lakatos (filósofo y epistemólogo húngaro) señala que se ha intentado solucionar el problema ciencia-pseudociencia del siguiente modo: un enunciado se constituye en conocimiento, si un número elevado de personas y con fuerte convicción cree en él (cf. Lakatos, 1989). El problema, es que allí tenemos los conocimientos religiosos, mágicos, astrológicos, terraplanistas, por nombrar algunos. Todos esos conocimientos se establecen en las creencias y lo que caracteriza a la ciencia, dice Lakatos como Feynman y casi cualquier físico teórico, “es un cierto escepticismo incluso con relación a nuestras teorías más estimadas” (Lakatos, 1989, p. 5). Pero, además una teoría puede tener un valor científico eminente, aunque nadie la comprenda y menos crean en ella (cf. Lakatos, 1989), como sucedió con la física relativista y la mecánica cuántica. Por otra parte, una teoría científica se confronta por los hechos y se apoya en ellos, es decir, se busca la realización del experimento, aunque éste tarde muchísimos años en realizarse. Por ejemplo, Einstein en 1905 cierra uno de sus artículos escribiendo: “¡Esperemos que algún investigador

tenga éxito pronto en resolver el problema que aquí se plantea y que es tan importante en conexión con la teoría del calor!” (cf. Edelstein y Gomberoff, 2018, p. 37 y 38).² Fue Jean Baptiste Perrin (1908) aquel investigador que logró la precisión experimental necesaria para la época, dando así, un respaldo definitivo a la teoría de los átomos y las moléculas, lo cual le valió el premio Nobel de física en 1926 (cf. Edelstein y Gomberoff, 2018).

Por último, queremos destacar la idea de simplicidad presente en la ciencia, pero ella, no implica menos rigurosidad. Sostiene Einstein en Hawking que “una teoría es tanto más impresionante cuanto mayor es la simplicidad de sus premisas, cuanto más diversas sean las cosas que conecta entre sí y cuanto más amplio sea su ámbito de aplicación” (Hawking, 2017, p. 552). Por ello, un modelo teórico en ciencia es satisfactorio si: 1) es elegante, 2) contiene poco elementos arbitrarios o ajustables, 3) concuerda con las observaciones existentes y proporciona una explicación de ellas, y 4) realiza predicciones detalladas sobre observaciones futuras que permitirán refutar o falsar el modelo si no son confirmadas (cf. Hawking y Mlodinow, 2013). Todos esos criterios, obviamente son subjetivos dice Hawking y Mlodinow (2013), sin embargo, hay una serie de principios que la comunidad científica elabora para dar objetividad al asunto. La elegancia significa comprimir un número de casos particulares en una fórmula sencilla. “La elegancia se refiere a la forma de una teoría, pero está muy relacionada con la falta de elementos ajustables, ya que una teoría atiborrada de factores manipulables no es muy elegante” (Hawking y Mlodinow, 2013, p. 61). Una teoría debe ser tan sencilla como sea posible, pero no más sencilla diría Einstein. Si la teoría debe ajustar una y otra vez sus ideas a un conjunto específicos de observaciones, ésta pierde elegancia y está próxima a un catálogo de datos que a contener algún principio útil (cf. Hawking y Mlodinow, 2013). ¿Cuántas teorías en la Educación Física ajustan sus ideas para que concuerden con las observaciones? ¿Cuántas teorías en la Educación Física explican y predicen lo que sucede? Pero entonces, en ciencia, “si las modificaciones necesarias para acomodar nuevas observaciones resultan demasiado abarrocadas, ello indica la necesidad de un nuevo modelo” (Hawking y Mlodinow, 2013, p. 61).

Educación Física y ciencia

La relación entre la Educación Física y la ciencia no es algo nuevo. Se sepa o no, desde sus orígenes la Educación Física estuvo ligada a la ciencia. Desde mitad del siglo XIX, la reforma de la gimnástica que dio origen a la Educación Física fue promovida por argumentos científicos. Pensemos que para esa época, Galileo había iniciado en el siglo XVII la revolución científica que da origen a un nuevo modelo de ciencia, el cual no brota perfecta y completamente de su cerebro, sino de un largo esfuerzo del pensamiento humano³. Este nuevo modelo se caracteriza por pasar

² El artículo fue publicado el 18 de julio de 1905 en la revista *Annalen der Physik* bajo el título: “Sobre el movimiento de pequeñas partículas suspendidas en un líquido estacionario, tal como lo requiere la teoría cinética molecular del calor”.

³ Para mayor profundización, ver Koyré, (2007).

del mundo del aproximadamente al universo de la precisión⁴ que va “de lo imposible a lo real” (Koyré, 2007, p. 73). Es decir, prevalece el dominio de la teoría sobre el experimento, dice Koyré “no hay ciencia allí donde no hay teoría” (2007, p. 77). Entonces en este modelo no hay posibilidad de realizar el experimento si no existe previamente una teoría sobre la cual basar el experimento. Pero al mismo tiempo, entendemos que ir de lo imposible a lo real es acercarse a la perfección, pero no alcanzarla. Explica Koyré (2007) “entre el dato empírico y el objeto teórico, queda siempre una distancia imposible de salvar” (p. 207), entonces surgen los experimentos mentales que “no se preocupan por las limitaciones que nos impone lo real. ‘Realiza’ lo ideal e incluso lo imposible” (2007, p. 207).

Los experimentos mentales han desempeñado un papel muy importante en la historia de la ciencia, Einstein y Schrödinger, ambos realizaron sus teorías con experimentos mentales. Pero insistimos, el dominio de la teoría sobre el experimento que se instaura como modelo de ciencia con Galileo en el siglo XVII, hoy prevalece en el pensamiento científico. Dice Hawking y Mlodinow que para la mecánica cuántica: “no hay imagen –ni teoría– independiente del concepto de realidad”. Se adopta una perspectiva que denominan “realismo dependiente del modelo” que “proporciona un marco en el cual interpretar la ciencia moderna” (2013, p. 51-52). Nótese que en la física entra en juego la *interpretación*. Del mismo modo, Einstein utiliza la palabra *heurístico* en uno de sus cuatro trabajos publicados en 1905 como único autor: “Sobre un punto de vista heurístico concerniente a la producción y transformación de la luz” (2018, p. 64). Allí explica el efecto fotoeléctrico y por ese trabajo recibe el premio Nobel en 1921 y no por la Teoría de la Relatividad (cf. Edelstein y Gomberoff, 2018).

Pero ¿qué podemos decir respecto de la ciencia y la Educación Física?: a) en el origen de la Educación Física ya operaba el conocimiento científico, b) la Educación Física remite su accionar al modelo de la ciencia propuesta por Galileo, Descartes y Newton. Sin embargo, la lectura que la Educación Física realizó sobre ese modelo de ciencia (de Galileo a Newton) en los últimos 40-30 años –y agregamos las ciencias humanas y sociales–, fue de rechazo por considerarla exacta y positivista. Es preciso señalar, que la ciencia denominada exacta, no es positivista, sino que son ideas erróneas de algunos filósofos de la ciencia y de algunos historiadores de la ciencia, por ejemplo, Crombie. Señalo, a modo de ejemplo, algunas críticas que los físicos teóricos (relativistas y cuánticos) realizan al positivismo. Einstein, explica que el rechazo de Ostwald y Mach a la teoría atómica se debe sin duda,

a su actitud filosófica positivista, un interesante ejemplo de que incluso investigadores de espíritu audaz e instinto agudo pueden trabajar afectados por prejuicios filosóficos cuando interpretan los hechos. El prejuicio –que desde entonces no se ha extinguido– consiste en creer que los hechos por sí solos, sin libre construcción conceptual, pueden y deben proporcionar conocimiento científico. Semejante ilusión solamente se explica porque no es fácil percatarse de que aquellos conceptos que, por estar contrastados y llevar largo tiempo en

⁴ Para una mayor profundización ver Koyré (1994).

uso, parecen conectados directamente con el material empírico, han sido libremente elegidos (en Hawking, 2017, p. 560).

Pauli, vincula la posición positivista con un credo respecto del mundo,

forma parte importante del credo positivista el aceptar los hechos tal cual son, a ojos cerrados, por así decirlo. (...) Los positivistas han comprendido que la mecánica cuántica describe correctamente los fenómenos atómicos, y no encuentran por ello ningún motivo para quejarse de que así sea (en Wilber, 2015, p. 62).

Bohr (Niels), sostiene que puede estar de acuerdo con lo que pretenden los positivistas, pero no con lo que rechazan,

esta insistencia de los positivistas en la claridad conceptual es algo que yo respaldo plenamente, pero el hecho de considerar prohibida toda disquisición en torno a temas más amplios, sencillamente porque estos dominios carezcan de conceptos lo suficientemente definidos, no me parece demasiado útil: esa misma prohibición podría impedirnos comprender la teoría cuántica (en Wilber, 2015, p. 63).

Heisenberg, afirma inexorablemente que

la solución de todos los positivistas es muy simple: debemos dividir el mundo en dos partes: aquello que podemos decir de él con toda claridad, y el resto, con respecto a lo cual lo mejor que podemos hacer es no decir nada. ¿Pero puede acaso nadie concebir una filosofía más inútil, cuando vemos que lo que podemos afirmar con claridad es poco menos que nada? Si tuviésemos que dejar de lado todo lo que no está claro, muy probablemente nos veríamos reducidos a una serie de tautologías triviales desprovistas completamente de interés (en Wilber, 2015, p. 68-69).

Entonces, encontramos que las ciencias exactas no son sinónimo de positivismo como ha entendido la Educación Física y gran parte de las ciencias sociales; es el Círculo de Viena, algunos filósofos de la ciencia y algunos historiadores de ella quienes consideran a la ciencia exacta como positivista.

Ciencia clásica: Educación Física. Ciencia moderna: Educación Corporal

Estamos en condiciones de afirmar que el argumento utilizado por la Educación Física (me atrevería a incluir a gran parte de las ciencias sociales) para rechazar a la ciencia es erróneo, pero además está basado en un prejuicio, es decir, afirmaciones o creencias no analizadas.

Nuestra intención no es rechazar a la ciencia (ya aquí no hacemos una distinción entre las exactas y las humanas), pretendemos trabajar científicamente la educación del cuerpo. Por ello problematizamos dos modelos de ciencia, analizamos sus implicancias con relación a la educación del cuerpo, contribuimos al debate y disputa de los modelos y formulamos una propuesta sobre uno de ellos con la intención de abrir interrogantes nuevos.

Los modelos a los que hacemos referencia son: ciencia clásica y ciencia moderna.

La ciencia clásica que va de Galileo a Newton, si bien Galileo inició un nuevo modelo de ciencia hoy considerado clásico, se caracteriza por:

- la verdad está en el objeto, porque existen y tienen propiedades físicas bien definidas, solo hay que descubrirlos. “Se basa en la creencia de que existe un mundo real externo” (Hawking y Mlodinow, 2013, p. 52). Es una idea realista en donde entra en juego el principio esencial del ser;
- los conceptos tienen autonomía e independencia de otros conceptos. Se puede decir que cada concepto es absoluto y completo. Por ejemplo: el espacio y el tiempo son absolutos;
- los hechos por sí solos proporcionan conocimiento científico y se accede al dato empírico;
- en la ciencia clásica no hay posibilidad de que la teoría colapse;
- el problema de la ciencia clásica es el de la energía y se traduce en la siguiente pregunta: ¿cuánto gasto energético se requiere para mover un cuerpo?;
- las leyes son deterministas, por eso hay causa-efecto;
- los objetos presentan tres características: 1- tienen existencia individual, 2- se localizan en posiciones concretas, 3- siguen trayectorias bien definidas.

La ciencia moderna, que va de Einstein en adelante, se caracteriza por:

- la verdad forma parte de un sistema de ideas;
- los conceptos adquieren sentido en relación con otros conceptos que forman parte de ese sistema de ideas, por ello se dice que son co-variantes;
- los objetos y los hechos no brindan información por sí mismos, sino que el observador los define y hasta los modifica;
- la teoría puede colapsar, por ello hay un saber sabido, en falta y un imposible saber;
- opera el principio de incertidumbre; solo se puede precisar un componente, sobre el resto hay incertidumbre;
- las leyes son probabilísticas;
- hasta que el observador no define hay simultaneidad de estados (dualidad onda-partícula).

Implicancias

¿Cuáles son las implicancias de la ciencia clásica para la educación del cuerpo? Para comenzar el análisis, cada uno de los puntos de la ciencia clásica son evidentes y accesibles a la experiencia cotidiana, y cada uno coincide con la Educación Física configurando un programa de investigación constituido en la sustancia o sencillamente: programa sustancialista. No es la intención explicar punto por punto ese programa, pero sí presentar una reducción lógica que sintetice sus implicancias para la educación del cuerpo.

Si el programa se constituye en la sustancia el cuerpo es natural, biológico y extenso. Esto es, que para la experiencia cotidiana es tangible o material, visible y posee un mayor o menor grado de talento natural que puede ser mensurable, es decir, la Educación Física puede medir el grado de talento que tiene cada individuo. El problema con el que nos encontramos para la educación del cuerpo, es que en la ciencia clásica el comienzo siempre debe estar dado por una base material, por lo tanto, para la Educación Física siempre primero un cuerpo porque es material, visible y mensurable. Esta idea es la que habilita o deshabilita qué se puede hacer y experimentar en virtud de la naturaleza corporal. Los periodos evolutivos, estadios y fases sensibles del aprendizaje se articulan con esta idea de ciencia clásica. Para la experiencia cotidiana es creíble que todo comienzo tiene un sustrato tangible o material. Entonces en la Educación Física tenemos: 1- individuo portador de un cuerpo, esto es la existencia individual; 2- el movimiento está en la filogénesis de la especie y se localiza en posiciones concretas; 3- en la medida que evoluciona se obtienen experiencias que dejan una huella en el cuerpo siguiendo trayectorias bien definidas. Proponemos discutir ese modelo de ciencia y el punto de partida que sostiene la Educación Física para la enseñanza.

En contraposición, tenemos el modelo de la ciencia moderna que no es evidente y accesible a la experiencia cotidiana, por lo tanto, es un modelo desconocido. Cada uno de sus puntos coincide con la Educación Corporal configurando un programa de investigación constituido en el lenguaje y el discurso. Pero, ¿cuáles son las implicancias para la educación del cuerpo?

Si el programa se constituye en el lenguaje y el discurso, el cuerpo también lo hace en el lenguaje y el discurso. Aquí radica el asunto que tiene implicancia para la educación del cuerpo, nunca accedemos al lenguaje sino a través de los discursos, por lo tanto, nunca accedemos al cuerpo sino a través de los discursos que lo toman por objeto. Como verán, en la ciencia moderna el comienzo no tiene una base material, sino lógica y formal (teórica). Los discursos y las teorías articuladas de forma co-variante indican lo que hay que hacer. No estamos acostumbrados a pensar sin sustancia o sustrato tangible, visible y mensurable. Pero en la Educación Corporal siempre tenemos: 1- primero el lenguaje que se presenta como imposible a ser alcanzado; 2- los discursos en tanto saber sabido que toman por objeto al cuerpo; 3- siempre algo se escapa por lo que persiste la falta. Insistimos, en el modelo de la ciencia moderna ninguna teoría tiene base material en el objeto concreto, para nuestro caso, el cuerpo. Entonces, en la Educación Corporal como programa de investigación científica, el lenguaje y el discurso posibilita la producción de los saberes que dan lugar a las Pc (Prácticas corporales), que organizan lo que hacemos y el

modo en que lo hacemos. Proponemos discutir con este modelo de ciencia que el punto de partida en la Educación Corporal para la enseñanza son las Pc.

Anexo

Se presentan brevemente algunos juegos de palabras (jocus) sobre prejuicios científicos que nos permiten seguir pensando la ciencia.

En *forma despectiva* y para señalar a la locura es común escuchar los siguientes términos: “lunático”, “alunado”, “estás en la luna”. Sin embargo, haber llegado a la luna hace 50 años permitió un gran avance en el conocimiento científico y tecnológico sin parangón.

En *forma de elogio* aparecen los siguientes conceptos: “orgánico” y “natural”. Pero ¿qué es algo orgánico? Aquello que tenga en su composición carbono e hidrógeno, por ejemplo: el petróleo, los solventes, ciertos ácidos. Si los consumimos no se presentan como saludables.

¿Qué es lo natural? Se entiende que lo natural es saludable. El uranio es natural y si nos inyectamos suficiente cantidad nos morimos. Por suerte, hay una larga lista de compuestos y prácticas creados/as por la humanidad que son perfectamente seguros/as y además, saludables; por ejemplo: el modo en que la Educación Corporal piensa las Pc.

Referencias

- Edelstein, J. y Gomberoff, A. (2018). *Einstein para perplejos. Materia, energía, luz, espacio y tiempo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Debate.
- Feynman, R. (1966). ¿Qué es la ciencia? Recuperado de http://vinculacion.dgire.unam.mx/vinculacion-1/sitio_LCDC/PDF_LCDC/RE-VISTA%20DE%20CIENCIAS-TEMAS-DE-INTERES/doc96.pdf
- Hawking, S. (2015). *Historia del tiempo. Del big bang a los agujeros negros*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Crítica.
- Hawking, S. (2017). *La gran ilusión: las grandes obras de Albert Einstein*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Crítica.
- Hawking, S. y Mlodinow L. (2013). *El gran diseño*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Crítica.
- Koyré, A. (1994). *Pensar la ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Koyré, A. (2007). *Estudios de historia del pensamiento científico*. México: Siglo XXI editores.
- Lakatos, I. (1989) *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*, Alianza Universidad, Madrid.
- Moreschi, O. (2010). *Big Bang, la gran explosión cósmica*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Wilber, K. (2015). *Cuestiones cuánticas. Escritos místicos de los físicos más famosos del mundo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Kairos.

SEGUNDA PARTE

Formación superior, enseñanza y prácticas corporales

CAPÍTULO 3

Educación Física universitaria platense y concepciones de universidad

María Silvana Simoy

Las ideas plasmadas en este capítulo fueron compartidas en el panel sobre Formación Superior que tuvo lugar en el 13 ° Congreso Argentino y 8° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. En esa oportunidad puse énfasis en las condiciones de posibilidad de la Educación Física como práctica universitaria, interrogando sobre todo la formación profesional actual. Ahora, la intención es formalizar dichas ideas, recuperando también algunos debates en torno al estado de la formación profesional en Educación Física. Así, este capítulo tiene como objeto problematizar las posibilidades del ejercicio de la práctica universitaria en la actualidad considerando las ideas sobre la universidad que se ponen en juego en la formación.

Para ello, el texto presenta en un primer momento un análisis de la lógica de la práctica universitaria, armado a partir de indagar los elementos que la conforman. En segundo lugar, se presenta un análisis histórico de las condiciones que hicieron posible la formación disciplinar universitaria, revisando las políticas de estado de mediados del siglo XX, específicamente el concepto de universidad propuesto por en los gobiernos peronistas y el lugar de la actividad física en ellas. Se pone especial atención a los puntos que pusieron en tensión al proyecto que Joaquín V. González plasma en 1905 para la nacionalización de la universidad platense, mostrando aquí las condiciones que llevaron a la educación física a instalarse como carrera universitaria. Por último, se invita a pensar sobre la formación actual, sus posibilidades de poner en juego todos los elementos de la práctica universitaria. Aquí es donde se problematiza, considerando la lógica universitaria y su relación con el Estado, el mercado laboral, entre otros aspectos; proponiendo la necesidad de no perder el rasgo principal de la formación universitaria que es el mostrar el funcionamiento de un campo de saber que se interpela constantemente en la relación entre investigación y enseñanza.

Práctica universitaria

Para analizar la categoría de práctica universitaria me alejo en cierto modo de la mirada tradicional que se hace del término en el campo de la Educación Física y me sirvo del concepto de práctica que define la Educación Corporal. Este concepto me permite analizar las prácticas del

nivel superior, pensar su especificidad, establecer su lógica; esto es en cierto modo no sólo pensar qué hay que hacer en el nivel superior, específicamente en la formación, sino también revisar el pensamiento que lo organiza. Este ejercicio es posible relacionando en primer término el concepto de prácticas foucaultiano con las particularidades de la universidad como institución; considerando los rasgos de la casa de altos estudios platense que desde sus inicios la distinguieron de otras universidades.

Castro (2004) quien ha estudiado minuciosamente la obra de Foucault sostiene que el concepto de prácticas no ha sido expuesto por el filósofo francés de modo detallado, no obstante, sostiene que es posible reconstruirlo. Propone entonces que la práctica en la obra foucaultiana se articula a los conceptos de ethos, experiencia y pensamiento, aclarando que dichas acepciones refieren a momentos distintos de su obra.

En trabajos anteriores, que se centraron estrictamente en el análisis del término, explicamos que la práctica es una categoría que se usa, que se pone en juego en los análisis y ellos nos permite entre otras cosas presentarla como una categoría epistemológica, en la medida en que resulta una herramienta para la interpretación de cierto conjunto de acciones. (Escudero, Pagola, Simoy, Yutzis, 2020) En este sentido para el análisis que se pretende realizar en este escrito haremos uso de la primera conceptualización, la práctica como ethos, con el objeto de interrogar y problematizar la educación superior.

Foucault, al tomar como objeto de análisis la Modernidad propone considerar a la práctica como un ethos, una actitud, antes que como un periodo histórico; es decir como “un modo de relación respecto a la actualidad” (1996, p. 94) que conlleva necesariamente una interrogación sobre el presente y a su vez sobre uno mismo como sujeto moderno. Esta actitud constituye “una manera de pensar y de sentir, también una manera de actuar y de conducirse que a la vez indica pertenencia y se presenta como una tarea” (1996, p. 94). El autor toma el término ethos en el sentido griego que refiere a: “un modo de ser del sujeto que se traduce en sus costumbres, su aspecto, su manera de caminar, la calma con que afronta los acontecimientos de la vida” (Castro, 2011, p. 122). Esta actitud conlleva una crítica permanente de la constitución como seres históricos que posibilita pensar los límites de la práctica configurados en la homogeneidad de las mismas. Indagar la homogeneidad implica analizar las formas de racionalidad que organiza los modos de hacer, es decir simplemente lo que hacen y el modo en que lo hacen. Esto sería el análisis de los aspectos tecnológicos de las mismas; pero a su vez es necesario considerar las libertades con que se puede actuar en esos sistemas prácticos, aquí estaría presente el análisis de los aspectos estratégicos. Esta práctica es sistemática, depende de las relaciones con el saber, con el eje del poder -en tanto relaciones con los otros-, y con la ética entendida como la relación con uno mismo. Por último, la generalidad de las mismas la configura su historicidad porque “son verdaderamente particulares” determinadas por una época, modo de problematización particular y discursos determinados (Foucault, 1996, p. 94-109).

Foucault también define la práctica como pensamiento, ello implica pensar al mismo como la “forma misma de la acción” por ello no se debe buscar el pensamiento exclusivamente en formulaciones teóricas, sino que lo analiza en todas “las maneras de decir, de hacer y de conducirse”.

En consecuencia, entiende que las prácticas son los “sistemas de acción habitados por el pensamiento” (2013, p. 188-189). La acción implica también el juego de lo verdadero y lo falso, la aceptación o el rechazo a las reglas, la relación con uno mismo y con los otros. En síntesis, las prácticas constituyen no solo aquello que pensamos, decimos y hacemos, sino también aquello que nos hace hacer y problematizar de determinada manera.

Utilizando este concepto de práctica como herramienta de análisis es necesario indagar qué racionalidad organiza y especifica las prácticas universitarias; es decir qué hay que hacer en estas instituciones y de qué manera. A su vez, analizar la función de éstas en la sociedad, su relación con el Estado, los discursos que la constituyen; en definitiva, qué delimita y determina sus prácticas, qué hacemos, pensamos y decimos tomados por el discurso en torno a lo universitario; cuál es la tarea en tanto universitarios.

Reconocer a la universidad como institución y práctica histórica permite analizar los diferentes sentidos, funciones, orientaciones y lógicas que ha adquirido en su devenir histórico. Así, dependiendo del aspecto que se analice, podemos ver una universidad elitista o una universidad masificada; una universidad teológica o una universidad con estrecho vínculo a la ciencia moderna, una universidad más pragmática, entre otras.

Behares advierte que la universidad no ha tenido el mismo sentido a lo largo de su existencia, no obstante, en el análisis que realiza destaca que la configuración discursiva que ha perdurado en su historia es reconocerla como “el lugar de asiento del conocimiento, de la investigación o de la producción de conocimiento, pero también el ámbito de custodia de la “verdad” socialmente admisible” (2011, p. 12). Humboldt, quien instauró un modelo de universidad, entiende que las instituciones científicas superiores están destinadas a “elaborar la ciencia en el sentido más profundo y más amplio de la palabra” (2005, p. 283). Esta especificidad de la práctica situada en la producción del conocimiento le otorga cierta particularidad a la enseñanza en el ámbito de la formación, dicha particularidad está, según Arocena, en “educar en un ambiente de creación” y por ello ubica al propósito de vincular investigación y enseñanza como la mayor revolución en la historia de las universidades (2011, p. 7).

Al considerar la formación superior argentina debemos remitirnos también al análisis del acontecimiento de la Reforma universitaria de 1918, acontecimiento discursivo que introdujo cambios de diversa índole en el sistema universitario. El análisis que merece la Reforma supera sin dudas las posibilidades de este escrito, por ello sólo tomó acá algunos puntos como el perfil de las universidades, la autonomía y la participación de los estudiantes en la estructura universitaria que considero sirven para analizar la categoría que interesa aquí. En el estudio que realiza Tauber explica que la Reforma buscó cambiar el “perfil marcadamente profesionalista” que había delineado el modelo universitario en todo el continente y postergado paradójicamente el interés por la investigación (2015, p. 43). La producción de conocimiento se instaura entonces como condición primordial de las casas de estudios superiores, aunque situándonos en el análisis de la Universidad Nacional de La Plata podemos decir que el rasgo de científica y experimental fueron dos puntos que la distinguieron de las demás casas de estudios en el momento de su creación. En 1905 año en que se nacionaliza la universidad platense con una clara intención de

que sea una institución dedicada a la ciencia e investigación ya existían en el país la Universidad de Córdoba y la de Buenos Aires. En esta línea, considerando el aspecto de institución científica la universidad platense a través de sus planes de enseñanza y sus métodos “sirvió de fundamento –confesado o no– a esa acción innovadora de los años 18 y 19, denominada “la Reforma” (Tauber, 2015, p. 71). La Reforma puso en tensión la relación del Estado con las instituciones universitarias alcanzando una autonomía política, docente y administrativa que transformó la estructura de las universidades, la función de los distintos actores y la responsabilidad para con la sociedad. Esta conquista garantizó desde aquel momento y hasta el presente la construcción de una ciudadanía universitaria que, como bien problematiza Tauber en su libro *Hacia el Segundo manifiesto* aún hoy está inconclusa.

La mayoría de las instituciones universitarias de América Latina se declaran defensoras del ternario, es decir que su lógica y por ende las prácticas que ésta genera se organizan a partir de la defensa del ternario. Así el estatuto de la UNLP, norma máxima que organiza a la casa platense, reconoce como funciones primordiales el desarrollo y fomento de la enseñanza, la investigación y la extensión. La universidad contemporánea (a partir de los años 60) se define como la conjunción indisoluble entre investigación, enseñanza y extensión.

Retomando las acepciones del concepto de práctica, en tanto “sistemas prácticos”, y relacionándolo con los elementos descriptos de la estructura universitaria, podemos decir entonces que el aspecto tecnológico de la práctica universitaria es “producir saber, enseñarlo y difundirlo, de acuerdo con ciertas reglas, usos, métodos y técnicas. La libertad con la que se actúa dentro de esos modos de hacer “organizados”, es el “lado estratégico” (Crisorio, 2015, p. 24). Es decir, el aspecto tecnológico de las mismas lo constituyen la producción de saber, la enseñanza y la divulgación; el aspecto estratégico, y en un sentido la apuesta, está dado por la posibilidad de pensar en los límites del campo, en la ampliación de los mismos y en establecer nuevas regularidades a partir de las investigaciones y la puesta a prueba de éstas en la enseñanza. La práctica universitaria supone también la problematización de cómo se enseña, de las estrategias de divulgación y los modos de investigación. En consecuencia, se considera que las disciplinas, en este caso la Educación Física, dan cuenta de la lógica de la práctica universitaria no sólo cuando sus prácticas reflejan la articulación de todos los elementos que conforman el aspecto tecnológico, sino que apostando a la problematización hacen uso del aspecto estratégico.

Como se mostró anteriormente, la racionalidad que organiza el nivel superior le otorga cierta especificidad a sus prácticas que nos permiten establecer algunas diferencias con el resto de los niveles del sistema educativo. En primer término, la universidad no puede entenderse como una institución educativa, sino que es una institución de enseñanza, una institución de producción del conocimiento, de desarrollo de la actividad teórica.⁵ Estas instituciones no tienen la misma naturaleza que el resto de los niveles educativos ya que, en la educación básica se educa a través

⁵ Para hacer esta afirmación se toma la diferencia entre educación y formación que plantea Behares. La educación, que tiene por objeto mostrar los conocimientos que una sociedad considera que hacen a la cultura general y finaliza podría decirse cuando se alcanza la mayoría de edad; mientras que de la formación se ocupa de mostrar los saberes y el funcionamiento de un campo de conocimiento específico.

de la transmisión de conocimientos acabados, consolidados y secuenciados para que el niño alcance su mayoría de edad; mientras que en la universidad se forma, se muestra y se problematiza el modo del funcionamiento del saber. Claramente los objetivos y la función de los niveles del sistema educativo determinan el modo de abordar la enseñanza y con ello las acciones de los distintos actores. Una distinción clara aparece aquí para pensar el modo en que debemos enseñar en la universidad, o mejor dicho qué es lo que orienta la enseñanza universitaria. Behares (2011) sostiene que si bien en la enseñanza universitaria aparecen *instancias de conocimiento* debería, como la práctica científica, nutrirse también de *instancias de saber* que consiste en el bombardeo del saber faltante. El autor explica que, al científico le interesa muy relativamente lo que ya sabe que puede quedar como paño de fondo de su práctica, pero lo que identifica su práctica con la ciencia es una falta, un no saber por el cual preguntar. Es decir que en la enseñanza universitaria ambas instancias son estructuralmente necesarias, de modo que, a diferencia de la enseñanza en los otros niveles, lo que adquiere centralidad debido a que le da sentido a la práctica universitaria son las instancias de saber o al menos una problematización del mismo que genere interrogantes posibles de ser transformados en objetos de investigación.⁶

Un poco de historia

Analizar el presente de la formación en Educación Física, especialmente la instaurada en la Universidad Nacional de La Plata, supone también revisar ciertas condiciones históricas para poder comprender esté presente. Para ello considero necesario situar algunas características que presentaba la universidad en el momento en que se funda la carrera de Profesor Superior Universitario de Educación Física, allá por el año 1953. Recordemos que en ese año se crean con pocos meses de diferencia dos profesorado universitarios, uno en la Universidad Nacional de Tucumán y el otro en la casa platense.⁷

Entiendo que hay dos cuestiones importantes a tener en cuenta para tratar de comprender las condiciones de posibilidad que hicieron posible el ingreso de la Educación Física a la universidad, la primera cuestión es el modelo de universidad que proponen los gobiernos peronistas en la década de 1945 a 1955; y la segunda es la importancia que las políticas de estado le otorgan a la actividad física en ese periodo.

⁶ Resulta interesante dejar abierto el interrogante sobre la necesidad o no de equilibrio entre esas instancias que estructuran la enseñanza universitaria, que conducen a problematizar también qué relación se establece entre la investigación y la enseñanza y cómo se pone en juego esto en la formación.

⁷ Respecto a esta última, y en función del análisis que se pretende en este texto, destaco que al momento de la creación la ciudad se denominaba Eva Perón, nombre que tuvo desde 1952 a 1955. En la sesión del Consejo Superior del 6 de julio de 1953, la universidad pasa a llamarse “Universidad de Eva Perón” y se aprueba la creación de la carrera. Para profundizar sobre las creaciones de los profesorado remito a “El Profesor Enrique Carlos Romero Brest: ideas innovadoras en la educación y en la Universidad” (González de Álvarez, 2006) y “Prescribir la disciplina. La creación de la Educación Física universitaria platense (1953)” (Simoy y Galak, 2019).

Respecto al primero, el modelo de universidad, el interés se centra en dos aspectos que nos permiten pensar el presente de la formación universitaria, uno de ellos es la cuestión de la autonomía y el otro el perfil de las casas de estudios superiores. Es necesario decir que las políticas de estado aplicadas a partir de 1945 colocaron en el centro del debate educativo la relación entre Estado y universidad, a partir de la crítica sobre las interpretaciones y el uso de la autonomía que las distintas casas de altos estudios habían realizado desde la implementación de la Ley 1597 de 1885, conocida como Ley de Avellaneda. Según el oficialismo se habían tergiversado los sentidos de la misma, tomando algunos derechos que la ley no le otorgaba, llevando consecuentemente a una relación de independencia ficticia (Pronko, 2000). El presidente Juan Domingo Perón, al exponer los motivos del Primer Plan Quinquenal, explica que el mayor problema en materia educativa del país se encontraba en la educación superior debido a que su carácter de autónoma o autárquica, había convertido a las universidades en instituciones poco democráticas y hostiles a los intereses del pueblo. La crítica sobre de ajenidad y hostilidad al pueblo junto con la de autonomía y gobierno, constituyeron los puntos esenciales para reestructurar la educación superior, con un énfasis mucho menor se presentó la crítica relacionada con las cuestiones pedagógicas y estrictamente del orden de la enseñanza.

El gobierno entendía que era necesaria una reforma en las universidades que sea acorde a los principios de la “Nueva Argentina”; esta propuesta se plasmó en el Primer Plan Quinquenal (1947-1951), en la Ley 13031 promulgada el 9 de octubre de 1947 y en el capítulo III (derechos del trabajador, de la familia, de la ancianidad, y de la educación y la cultura) de la Constitución Nacional de 1949 y en la Ley 14297 de 1954. A través de estas normas se buscó superar el divorcio existente que la universidad mantenía desde hacía tiempo con el Estado y la sociedad, por medio del establecimiento de una autonomía restringida. En este sentido la Ley 13031 propone una “autonomía técnica, docente y científica”, es decir una autonomía que otorgaba libertad en temas referidos a la enseñanza mientras que las decisiones en torno a la conformación del gobierno universitario serían tomadas en última instancia por el Poder Ejecutivo.⁸

La fuerte crítica hacia la función de las universidades, dedicadas a la investigación y por ende a la formación de intelectuales que muchas veces desconocían los problemas sociales se reflejaron en el accionar del Estado. Si bien en la Ley 13.031 se encuentran tareas vinculadas de igual manera a la investigación y a la formación de profesionales, las políticas de estado se inclinan hacia la segunda. Según Barba en aquel momento la casa platense comenzaba a transitar un camino sin retorno y asumía el riesgo de convertirse en una “maquinaria destinada a otorgar patentes profesionales” (1998, p. 53) Las palabras del Secretario de Educación de la Nación contrariaban el sentido con que había sido fundada la universidad, particularmente la platense

He dicho más de una vez que la universidad no fue creada como una industria para fabricar genios en serie. Fue creada con un fin más humilde. Fue creada

⁸ Este punto fue quizá el más criticado debido a que se pone en suspenso la autonomía universitaria, aspecto conquistado por la Reforma de 1918. Esta “autonomía” limitaba el ejercicio de los derechos políticos de quienes integraban las universidades.

como un Instituto de Estudios Superiores para dar profesionales discretamente preparados, difundir y vulgarizar el conocimiento científico (...) (Ivanissevich Cit. en Barba, 1998, p. 53).

A pesar de la creación del Consejo Nacional de Investigaciones se priorizó la formación de profesionales “de acuerdo con las necesidades de la Nación, los adelantos técnicos mundiales y las transformaciones sociales” (Ley 13031), “la universidad debía capacitar técnicos con sentido de “responsabilidad social” (Buchbinder, 2010, p. 152).

El proyecto revolucionario de universidad no sólo buscaba saldar la ajenidad al pueblo teniendo injerencias en el gobierno de las mismas e inclinando la enseñanza hacia la formación de profesionales necesarios para el país, sino que debía dar respuestas a nuevos sectores sociales que buscaban mayor participación social y política. En este sentido, la universidad debía estar al servicio del pueblo y abierta al pueblo; así el principio de democratización universitaria, que se esboza en el Primer Plan Quinquenal, en la Ley 13031 y que alcanza su punto máximo en la Constitución de 1949, da respuesta a la “falta de acceso de las clases humildes a la educación superior”, que Perón ubicaba como causa de la hostilidad de las universidades (cf. Plan de gobierno, 1947, p. 132).

Tres hechos son paradigmáticos para mostrar el modelo de universidad abierta al pueblo: el primero lo constituye la creación de la Universidad Obrera Nacional; el segundo la eliminación en 1953 de los exámenes de ingresos que el Consejo Nacional Universitario había implementado en 1950. El último, no refiere a la enseñanza, pero simboliza la idea de universidad, es el “acto oficial de derribar las verjas” del edificio central del rectorado de la UNLP, se decía que con las “verjas se caían cincuenta años de tradición”, que consistía en enclaustrar la enseñanza para que unos pocos privilegiados se aprovecharan de ella (cf. Barba, 1998, p. 55).

El segundo aspecto que interesa destacar, aunque de modo más acotado, es el lugar de la actividad física en las políticas de estado en los gobiernos peronistas. Rodríguez, sostiene que las intervenciones del peronismo en el ámbito deportivo pueden considerarse innovadoras, “ya que por primera vez en la historia el estado designa organismos para organizar, promocionar y controlar la actividad física, sobre todo la deportiva fue una herramienta política central constituyéndose en política estatal; y por otro cómo el “peronismo clásico” cumplió un rol trascendente en el desarrollo de la cultura física en la argentina (2009, p. 95).

Tomando el análisis de Orbuch podemos decir que el Estado actúa como “actor principal, dado que orienta, regula, patrocina y universaliza la práctica de la Educación Física y de los deportes, con el propósito de contribuir, desde su perspectiva, en la formación de un pueblo más sano y más próspero”. Muchas son las lecturas realizadas sobre la instauración de actividad física y del deporte masivo producto de las políticas de estado del peronismo, pero lo que interesa destacar acá es que tanto la actividad física y el deporte, el comunitario, sobre todo, adquirieron masividad y fue evidente la pretensión del Estado de “creación de un cuerpo público sano, fuerte, visible y movilizad” (Orbuch, 2015, p. 74).

Esta masificación de las políticas estatales instaura a la actividad física como un derecho no sólo para los niños sino también para los trabajadores; con el objeto de mejorar la salud y el

bienestar de los argentinos en pro de la producción, pero por sobre todas las cosas para formar una “Nación saludable”. El deporte fue la actividad física predilecta para las políticas de Estado, si bien no se desconocía a la gimnasia, el propósito era dedicarse “eminentemente al deporte”, por sobre todo pone énfasis en la necesidad de practicar deportes. El anhelo de “alcanzar 5 millones de deportistas, buenos o malos, fuertes o no, pero que hagan deportes...eso es lo que interesa...” (Perón, 2007, p. 5), proclama Perón en el año 1955 con motivo de la II Conferencia Nacional de Delegados Deportivos (Perón en Mamonde, 2008, p. 5).

Se considera que tanto el modelo de universidad instaurado en los gobiernos peronistas y la masificación de la actividad física constituyeron un marco sumamente propicio para que la Educación Física comience su consolidación en la Universidad Nacional de La Plata. Lejos de responder a la pregunta de si la universidad peronista fue verdaderamente democratizadora, importa destacar que el discurso oficial propuso una universidad abierta al pueblo, al servicio del pueblo y la configuró como un espacio a ocupar por nuevos sectores sociales. La categoría de posibilidad de acceso a bienes culturales o de derecho que tuvo la actividad física se conjuga con una universidad que no sea propiedad de la elite. Si, además, se tiene en cuenta el anhelo de configurar un cuerpo público y movilizado, que dé cuenta de un pueblo sano y próspero, podemos decir que el crecimiento de la Educación Física en la universidad era muy necesario y funcional a los intereses del Estado.

Además, el perfil profesionalista que impregnó a la universidad en este periodo y la intención de priorizar la formación técnica por sobre la científica se correspondía con las tradiciones de la Educación Física, que se configuró desde sus inicios como una disciplina cuya formación profesional debía ser eminentemente práctica. Quizá el punto máximo de estas condiciones se refleja en dos cuestiones: el hecho de haber alcanzado en 1953 el rango de carrera universitaria y otorgar la posibilidad de presentar el proyecto para dicha creación a Alejandro Amavet quien no tenía título de profesor de Educación Física y quien tuvo a cargo la dirección de distintas secciones. En 1953 se eliminan las pruebas de ingreso a la universidad, hecho que magnifica la conjunción de actividad física masificada y educación superior abierta a todos. Destaco además que, esto no sucedió en cualquier universidad, sino que fue en la Universidad de La Plata, casa de estudios que el Estado interpeló por su fuerte dedicación a las ciencias duras y a su formación científica.

El análisis que he realizado en trabajos anteriores me permite decir que la Educación Física que se configura en la universidad platense, entendió el discurso oficial y capitalizó cada una de las instancias para el crecimiento disciplinar. Sin embargo, y volviendo a la categoría de práctica universitaria, ejerciendo el aspecto estratégico de la misma supo problematizar e interpelar los fundamentos científicos con que había sido fundada la Educación Física a principios de siglo; y además también interpele las demandas de las políticas de estado de aquel momento.

Con respecto al campo disciplinar propongo pensar que no fue el ingreso de la Educación Física a la universidad sino el entendimiento de la lógica universitaria lo que le permitió a la educación física platense problematizar el discurso fundante, basado en la fisiología, la pedagogía y la higiene. Ello permitió pensar y apostar a la formación de profesionales más del lado de

la educación que de la medicina, y proponer a la Facultad de Humanidades como el lugar más propicio para dicha tarea. Por otro lado, los distintos planes de estudios del profesorado platense dejan entrever la presencia de problematizaciones e investigaciones que Amavet realizaba al interior de la universidad.⁹ A su vez, dichas problematizaciones iniciaron antes de la creación de la carrera en la Dirección General de Educación Física, dependencia de la universidad, que desde el año 1947 se constituyó como “laboratorio” para plasmar las investigaciones en conjunción con los colegios de pre-grado.

Con respecto a las políticas de Estado la formación platense, aleja en ciertos puntos de la propuesta como política de estado del peronismo al menos el estudio de sus planes de estudios no sitúa al deporte como actividad física principal, sino que las materias vinculadas a la educación y la formación general tienen centralidad, hecho que se vislumbra a partir del análisis de los programas y la carga horaria.

Nuestro presente

Habiendo mostrado, por un lado, la lógica de la práctica universitaria, los elementos y funciones de las universidades; y por otro, las condiciones que hicieron posible el establecimiento de la Educación Física como práctica universitaria es momento de problematizar y abrir algunos interrogantes para pensar el presente. Es decir, la intención es invitar a pensar ¿Qué formación es posible hoy con el modelo de universidad actual?, ¿Cuáles son las posibilidades del ejercicio de la práctica universitaria, esa práctica que surge de la conjunción de las tres funciones de la universidad?

Actualmente las universidades nacionales argentinas son defensoras del ternario investigación, enseñanza y extensión; a su vez la educación superior se encuentra, hace ya varios años, en un proceso progresivo de democratización y masificación. Es decir que, la universidad hoy no es el proyecto elitista pensado por Joaquín V. González en 1905, a la que accedían sólo aquellos que habían sido dotados con capacidades intelectuales superiores o tenían el privilegio de “ser por naturaleza universitarios”. Tampoco la universidad hoy persigue el perfil profesionalista que se propuso en la década de 1945-1955, ni mantiene esa autonomía restringida, sino que busca un diálogo fluido entre la enseñanza y la investigación, apostando así a la formación científica, de investigadores y profesionales con juicio crítico.

Arriesgo a afirmar que la educación superior hoy en la Argentina, sobre todo las universidades nacionales presentan en sus prácticas elementos, positivos podríamos decir, de los modelos que se pusieron en tensión. La universidad se proclama abierta, inclusiva y masificada; en consecuencia, establece en su gestión distintas políticas de promoción de acceso y permanencia para

⁹ Para profundizar el discurso que interpeló y propuso Amavet al momento de la creación de la carrera y ver cómo dicha teoría se plasmaba en los planes de estudios remito a “Análisis de los Planes de Estudios a la luz de la formación universitaria. Alcances, funciones y potencialidades” (Simoy, 2017) y La Educación Física platense como práctica universitaria: conformación y desafíos (Simoy, 2018) para profundizar estas ideas.

que cada vez sean más los jóvenes que tengan como horizonte ingresar a la universidad. Además, continúa siendo el lugar de producción del conocimiento, es decir no resigna, sino que reafirma el rasgo esencial de universidad científica y experimental. Podemos entonces afirmar que conjuga esta idea de universidad como derecho, en diálogo y al servicio de la comunidad, que en nuestro país se instaura con las políticas de Estado del peronismo, con la idea de universidad científica.¹⁰

Según el estatuto de la UNLP se proclama como “institución pública y gratuita de educación superior, se ofrece abierta e inclusiva para toda la sociedad y establece como sus objetivos principales los de favorecer el acceso a sus aulas al conjunto del pueblo argentino y hacer llegar a cada rincón de la Patria los frutos de su labor” (UNLP, 2008, p. 1). A su vez, establece como dentro de sus funciones principales la investigación, “asume la responsabilidad de producir conocimiento social y científicamente transformador, comprometido con el destino de nuestro país y con el de cada uno de los habitantes, solidario y desafiante con sus necesidades y potencialidades” (UNLP, 2018, p. 5). En este punto, promueve la formación de investigadores, promueve la enseñanza crítica y problematizadora, establece políticas de retención de becarios, becas, entre otros. También se propone la formación de profesionales, con criterios críticos y capaces de afrontar los desafíos de su tiempo.

A su vez la universidad, o mejor dicho la formación en la universidad, se ve atravesada por otros elementos que la condicionan al momento de pensar la formación, como es la inserción de graduados en el mercado laboral, hecho que implica o al menos invita a pensar sobre la demanda y la lógica del mercado. Los diferentes contextos institucionales y profesionales parecen también atravesar cada vez más la formación, esto lleva a que la enseñanza esté en parte determinada por dichos contextos y no tanto orientada por los saberes disciplinares, muchas veces se reclama una materia por contexto posible para trabajar. La evaluación y acreditación es otro elemento crucial a considerar en la universidad actual, no sólo desde los procesos que atraviesan los estudiantes sino también la propia institución hoy está siendo evaluada continuamente; muchas veces no en lógicas de saber sino en lógicas eficientistas. Ejemplo de esto último es la relación ingreso-egreso, gran preocupación en las políticas universitarias; preocupación totalmente legítima, siempre que dicha preocupación esté orientada a la pregunta de cómo se enseña en la universidad y no se solape con la interrogación de cómo asegurar que los estudiantes alcancen los contenidos mínimos. Es decir que debe buscarse que la lógica del saber no sea superada por la lógica de la eficiencia.

Vuelvo a Behares (2011) no para cerrar sino para invitar a pensar; él sostiene que en la universidad la preocupación por la enseñanza implicó una disrupción discursiva en la que se oponen dos discursos, el universitario y el didáctico. Explica que los discursos didácticos y pedagógicos tienen su génesis en el vínculo de la enseñanza y la educación elemental y que son totalmente ajenos a la lógica universitaria y a sus tradiciones. También, nos propone que la importancia de

¹⁰ En el año 2008, en la Declaración de la Segunda Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe se proclama a la Educación Superior como “un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”.

la didáctica y la pedagogía en los ámbitos universitarios estuvo motivada por las necesidades de la eficiencia en la formación de profesionales, sobre todo en contextos de masificación. Entonces, nos encontramos quizá en una encrucijada que determina las prácticas a saber: en la universidad, con los apuros del sistema, estamos más preocupados por medir, acreditar, evaluar los aprendizajes que por centrar nuestras prácticas en el saber. Una universidad en apuros, en la urgencia de lógicas laborales, en lógicas evaluativas corre el riesgo de tomar lógicas de la educación básica, de los niveles anteriores y perder o dejar de lado lo que le ha dado especificidad a lo largo de la historia.

Vuelvo a la distinción entre conocimiento y saber y me pregunto si en la urgencia en la que se encuentra inmersa la universidad no nos estamos olvidando del saber (ese que no tiene urgencia) y sólo pensamos en transmitir posibilidades didácticas de intervención profesional. En una sociedad en la que el saber, y aún más la posibilidad de no saber, no tiene lugar, no estamos perdiendo ese rasgo que especifica al nivel superior.

Retomando el inicio de la presentación, considero que no sólo estamos limitados para movernos en la práctica universitaria, en tanto relación entre investigación, enseñanza y extensión, sino que mucho menos podemos movernos en ella con algún grado de libertad. Y aquí la pregunta por la autonomía, y adhiriendo a la problematización que realiza Tauber sobre la idea de una autonomía aún inconclusa, me atrevo a decir que quizá el esplendor de la autonomía universitaria, utópico tal vez, se refleje el día que la producción del conocimiento no esté inmerso en el apuro del Estado, la enseñanza no esté supeditada a las estadísticas ni a los rankings institucionales y la formación, a través de los planes de estudios, no esté condicionada ni determinada por el mercado laboral. Una muestra quizá de esa autonomía universitaria tan anhelada puede estar en que la formación se piense y se construya con la intención de mostrar y problematizar el funcionamiento de un campo de saber, centrándose sólo en el objeto de la disciplina, que para la educación del cuerpo actual no es la fisiología, ni las intervenciones en la enseñanza, ni los disímiles contextos en donde se ejerza la Educación física; sino las prácticas corporales. El ejercicio de los aspectos tecnológicos y estratégicos de la Educación Física como práctica universitaria sería entonces poder organizar la formación orientada por mostrar el saber que configuran a las distintas prácticas corporales, mostrar, indagar y problematizar su lógica, proponiendo tanto instancias de conocimiento como de saber.

Referencias

- Barba, E. F. (1998). *La Universidad Nacional de La Plata en su centenario 1897-1997*. La Plata, Buenos Aires, Argentina: América Edita s.r.l.
- Behares, L. E. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Universidad de la República.
- Buchbinder, P. (2010). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana S.A.

- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal: Prometeo Universidad Nacional de Quilmes.
- Galak, E. L., & Simoy, M. S. (2015). El oficio de "profe". Prácticas, saberes y discursos en la formación superior en Educación Física en Argentina. En R. Crisorio, L. Rocha Bidegain, & A. Lescano, *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (págs. 125-137). La Plata: Edulp Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Humboldt, H. v. (2005). La organización interna de las instituciones científicas. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 38, 283-291.
- Mamonde, M. V. (Diciembre de 2008). Perón y la gimnasia. *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado el 1 de Abril de 2020, de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6335/ev.6335.pdf
- Orbuch, I. P. (2015). *La Educación Física entre 1946 y 1955. Un prisma para analizar el peronismo. Tesis de maestría*. Recuperado en enero de 2018, de Flacsoandes.edu.ec Flacso Andes. Biblioteca Digital de Vanguardia para la investigación en Ciencias Sociales Región Andina y América Latina: http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/8023#.WII_jqjibIV
- Pronko, M. A. (2000). *El peronismo en la Universidad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Plan quinquenal de Gobierno del Presidente Perón 1947-1951. Octubre de 1946. Disponible en <https://bcn.gob.ar/digitales/textos-1/archivos-y-colecciones-especiales/coleccion-biblioteca-peronista-1/plan-quinquenal-de-gobierno-del-presidente-peron-1947-1951>
- Rodríguez Giménez, R. (2015). La Universidad, el saber y los saberes. (Políticas Educativas, Ed.) *Artigos*, 8(2), 59-71.
- Rodríguez, M. G. (2009). Peronismo y deporte (1945-1955). En R. L. Crisorio, & M. G. Giles, *Estudios críticos de educación física* (págs. 95-111). La Plata: Al Margen.
- Simoy, M. S. (2017). Análisis de los planes de estudios a la luz de la formación universitaria. Alcances, funciones y potencialidades. En Achucarro Santiago, N. Hernández, & D. Di Domizio, *Educación física: Teorías y prácticas para los procesos de inclusión* (págs. 307-318). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/128657>
- Tauber, F. (2015). *Hacia el segundo Manifiesto. Los estudiantes universitarios y el reformismo hoy*. La Plata: Edulp.
- Universidad Nacional de La Plata. Estatuto, 2008. Disponible en <https://unlp.edu.ar/frontend/media/20/120/722e7f1b616ac158e02d148aeb762aa.pdf>
- Universidad Nacional de La Plata. Plan Estratégico 2018-2022. Disponible en <https://unlp.edu.ar/frontend/media/71/11271/b79232387aba4e2e083b220c56013398.pdf>

CAPÍTULO 4

La prehistoria del profesorado universitario platense de Educación Física (1885-1920)

Pablo Kopelovich y Eduardo Galak

Introducción

Prehistoria: 4.- Período en que se incuba un movimiento cultural, religioso, político, etc.

Real Academia Española. DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 23.ª ed.

En julio de 1953 se crea el Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, incorporado a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Cabe realizar tres aclaraciones a este hito: primero, es la primera carrera universitaria en Argentina otorgar títulos en Educación Física, siendo seguida por la Universidad Nacional de Tucumán, apenas cinco meses más tarde, en julio de ese mismo año. Segundo, en rigor de verdad no se crea en la Universidad Nacional de “La Plata”, sino en la de “Eva Perón”: en la misma sesión del Consejo Superior en la que se decreta la fundación de esta carrera, se modifica el nombre de esta Casa de Altos Estudios, a tono con el cambio de denominación de la ciudad capital bonaerense. Tercero, que si bien fue un proyecto colectivo, tuvo a Alejandro Joaquín Amavet como la figura principal para la institucionalización y desarrollo de la Educación Física universitaria platense.¹¹

Como toda institución, no es una creación *ex nihilo*, no se crea de la nada, sino que tiene antecedentes que exhiben una historia de prácticas vinculadas a la administración, regulación, gobierno y educación de los cuerpos de los y las estudiantes de los diferentes niveles educativos a través del ejercicio físico. Inclusive, parte de estos hechos previos son anteriores a la propia Universidad Nacional, anexándose a la misma con su nacionalización en 1905. En este sentido, la propuesta consiste en analizar los antecedentes institucionales del Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, observando particularmente los discursos que funcionaron como retóricas legitimadoras de las prácticas para administrar, regular, disciplinar y educar los cuerpos de los y las estudiantes. De esta manera, se pretende forjar una cartografía de disputas en torno a la definición de los usos legítimos de los cuerpos de los y las estudiantes,

¹¹ Para profundizar en este sentido se recomienda la lectura de “El oficio de ser ‘profe’. Prácticas, saberes y discursos de la formación superior en educación física en Argentina” (Galak y Simoy, 2015) y de “Prescribir la disciplina. La creación de la Educación Física universitaria platense (1953)” (Simoy y Galak, 2019).

contemplando los cambios a lo largo del tiempo en el marco de distintos contextos locales, regionales e internacionales.

Para ello, se despliega un recorrido cronológico desde 1885, momento de la creación del Colegio Provincial de La Plata, hasta la conformación de la mencionada carrera en 1953, pensando esta *prehistoria* interna del profesorado universitario platense de Educación Física a partir de seis grandes etapas: la cronología de la regulación y administración de los cuerpos a partir de los ejercicios físicos en la Universidad Nacional de La Plata recorre un camino que va desde las clases de gimnasia del Colegio Provincial de La Plata (posterior Colegio Nacional) hasta la creación del Profesorado en Educación Física, pasando por los Internados del Colegio Nacional (1910-1920), la Casa del Estudiante (1920-1923), el Departamento de Cultura Física (1929-1946) y la Dirección General de Educación Física (1947-1953).

En este texto en particular se abordan las consideraciones acerca de la cultura física desde la creación del Colegio platense en 1885 hasta la clausura en 1920 de los Internados del Colegio Nacional fundados en 1910, observando los discursos legitimadores de las prácticas que desarrollaban los y las estudiantes, a partir de sostener como hipótesis que éstos funcionaron como antecedentes directos de la fundación de la formación profesional universitaria platense en Educación Física posteriormente en 1953.

El punto de partida *preuniversitario*: la cultura física del Colegio Provincial al Nacional

El 10 de abril de 1885 se creó el Colegio Provincial de la Ciudad de La Plata, que adoptaba los planes de estudio y las estructuras que regían a todos los colegios nacionales del país, lo que permitía que los certificados fueran válidos para el ingreso a las Universidades. Dichos colegios se enmarcaban en un modelo pedagógico promovido por el poder central desde 1863 bajo la presidencia de Bartolomé Mitre, que tenía como referencia al Colegio Nacional de Buenos Aires. Este movimiento se encuadra en un proyecto político más amplio de llegada del Estado Nacional, en consolidación, a todo su territorio a través de distintas instituciones (Tedesco, 1982), iniciando la enseñanza media en Argentina (Dussel, 1997; Legarralde, 2000; Southwell, 2018). Siguiendo a Felicitas Acosta (2012), la escuela secundaria argentina es producto de dos tendencias simultáneas frente a la expansión: la incorporación constante de matrícula y la expulsión o alto índice de desgranamiento.

En este contexto, en 1887 se nacionaliza la mencionada institución educativa, incorporándose a la Universidad Nacional de La Plata en 1907. Ello muestra que

para fines del siglo XIX no sólo se nacionalizaron instituciones educativas provinciales como consecuencia de las nuevas definiciones territoriales (como fue la federalización de la Ciudad de Buenos Aires) sino cómo las disputas y alianzas políticas tuvieron eco en las educativas. Buenos Aires, al

igual que el resto de las provincias, delegó en la Nación la educación secundaria pública en su territorio, convirtiéndose allí también en un asunto exclusivamente nacional (Schoo, 2011, p. 141).

Como releva Tedesco (1982), este proceso se afianzó entre 1863 y 1900 con la creación/nacionalización de otros 17 colegios nacionales en todo el territorio argentino. Este tipo de colegios tenían como referencia al de Buenos Aires, que se orientaba sobre los ejes de las Humanidades y la Filosofía, con una intención de formación holística (Legarralde, 2000) y enciclopedista (Tedesco, 1982), surgiendo con un currículum “humanista clásico” que evoluciona hacia un currículum de “humanidades modernas” (Dussel, 1997).

Los colegios nacionales eran las instituciones encargadas de formar la clase dirigenal y de la formación para la universidad. El carácter selectivo así como el contenido humanista fortalecieron la homogeneidad tanto de los alumnos como de las escuelas en relación con el modelo institucional (Acosta, 2012, pp. 136-137).

Ahora bien, específicamente sobre el Colegio Nacional de La Plata existieron dos proyectos que constituyeron el marco de su creación y desarrollo, y que, según Martín Legarralde (2000), expusieron los fines y las modalidades de funcionamiento del mismo: la mencionada política educativa de Bartolomé Mitre y el proyecto de Joaquín Víctor González, considerando que entre los dos proyectos hay una ruptura que, incluso manteniendo estructuras formales, altera el modelo pedagógico mismo. Así, en relación a la intencionalidad del primer proyecto existen dos grandes interpretaciones: la de Tedesco y la del propio Legarralde. La primera plantea que el desarrollo particular de la enseñanza secundaria a partir de 1863 respondería exclusivamente a iniciativas del poder central, fundadas en la intención de formar élites comprometidas con la ideología liberal porteña, teniendo la enseñanza media como tarea la formación de una capa de dirigentes con mentalidad de administradores del país-estancia, de la explotación y de utilización del Estado para los intereses privados (Puiggrós, 2003). La segunda interpretación afirma que la preexistencia en las ciudades donde se crean los colegios nacionales de instituciones de enseñanza preparatoria para la Universidad, apoyadas en élites locales, permite pensar en otra explicación según la cual el poder central habría debido acordar la creación de colegios nacionales, o la nacionalización de colegios locales, como una forma de mantener su hegemonía en el terreno de estas prácticas educativas. Legarralde (2000) plantea que la última explicación se adecua mejor a una concepción más compleja de las relaciones políticas entre las élites locales, la élite porteña, el poder central y las provincias, según la cual la concentración del poder central fue posible sobre la base de sometimientos y consensos sucesivos no siempre concurrentes a consolidar al grupo porteño.

Con respecto al segundo proyecto institucional, Joaquín V. González plantea en 1905 una refundación al procurar diferenciar el Colegio Nacional universitario por su inscripción institucional, con un contacto fluido con las Facultades y con otras dependencias, y por contar con un

internado. Esta institución tiene entre sus objetivos preparar a los estudiantes para el ingreso a las distintas Facultades y ser un espacio para la experimentación y la práctica pedagógica de los futuros profesores de enseñanza secundaria (Legarralde, 2000).

En este contexto, la nueva Universidad situada en la capital provincial bonaerense contenía la creación de un nuevo modelo pedagógico, pretendiendo completar el panorama universitario nacional con una institución moderna, frente a las tradiciones teológica y especulativa características de las Casas de Altos Estudios de Córdoba y Buenos Aires, respectivamente. El proyecto en torno al Colegio Nacional platense contenía la inquietud de González por la incidencia en las formas de sociabilidad, como condición de la reforma política, lo que incorpora a la tradición inaugurada por el Colegio Nacional de Buenos Aires y su influencia del pensamiento positivista (Legarralde, 2000). Así,

(...) el Colegio secundario fue la principal creación de la «Universidad Nueva», el eje de un sistema educativo orientado a exaltar a través del espacio físico y los nuevos contenidos curriculares, el reemplazo de los tradicionales mecanismos de represión por el autocontrol, en correspondencia con las formas «civilizadas» de gobernabilidad que comenzaban a diseñar los Estados modernos (Vallejo, 2007, p.238).

Como parte de las tareas institucionales, se produjo una importante inversión edilicia. Luego de diferentes mudanzas, se plantea en 1905 la instalación de un espacio para la práctica de ejercicios físicos, con las siguientes menciones:

Gimnasio y juegos atléticos, entre los cuales hay que notar el gimnasio cerrado, de puro estilo griego, y los stands, canchas, pistas y patios para la gimnasia metódica, la esgrima, el tiro al blanco, la pelota, carreras a pie y bicicleta, disco, foot-ball, etc. (González, 1905, p. 50).

Específicamente en relación a la enseñanza de ejercicios físicos en el Colegio Nacional, existe poca información al respecto, tal como señala Pratto (2020). Sin embargo, se sabe que el Plan de estudios vigente en el Colegio Provincial de La Plata en 1885, que era el que se aplicaba en los colegios nacionales de todo el país desde 1884, incluía a la gimnasia y a la instrucción militar en una sección denominada “Clases calisténicas”. Según Gustavo Vallejo (2007), cuando se realizó en 1886 el traslado del Colegio al edificio de 51 y 17,¹² se plantea que el inmueble sea adaptado y se le agregue un gimnasio, “atento a las influyentes recomendaciones higienistas” (Vallejo, 2007, p. 115), algo ponderado por en 1889 por Francisco Tamburini, la más importante figura del campo arquitectónico nacional, quien exaltó el gimnasio y los patios cubiertos, algo que reflejaba “un protagonismo que obedecía a la tendencia a tras-

¹² Una de las tantas obras realizadas por Pedro Benoit, director del equipo técnico que trazó los planos de la ciudad a partir de concepciones higienistas y racionales.

ladar a la escuela preocupaciones de índole militar, resumidas en una nueva noción de educación física que el Estado impulsó recepcionando inquietudes de figuras pertenecientes al ejército y a asociaciones deportivas” (Vallejo, 2007, p. 125).

Currículum y cultura física en los Colegios universitarios platenses

Forma parte de la currícula del Colegio Nacional platense en 1885 “la enseñanza de la Gimnasia, la Esgrima, y Declamación” (Registro Oficial, 1885, p. 239; en Pratto, 2017), con José Rossotti como docente. En un artículo del Monitor de la Educación Común de 1884 Rossotti plantea que “la educación física tan indispensable como la educación moral, intelectual y cívica, se halla completamente descuidada en nuestras escuelas” (Rossotti, 1884, p. 99). Luego, agrega que el abandono de la gimnasia va perpetuando generaciones raquílicas y degeneradas que forman un contraste con las viriles y robustas que nos han precedido. Así, piensa a la práctica de la gimnasia en relación directa con el mejoramiento de la salud, a la vez que destaca grandes triunfos bélicos de diferentes sociedades adjudicando dichas victorias a la fortaleza física de sus hombres. A su vez, plantea un fuerte vínculo entre el cuerpo y el espíritu a través de la siguiente afirmación: “un cuerpo debilitado y enfermizo no será capaz de concebir grandes ideas, ni de saberlas realizar” (Rossotti, 1884, p. 100). De este modo, todos los elementos mencionados se mezclan entre sí y con ciertos valores, al punto de no poder diferenciarse: “el temor y la cobardía son propios de organizaciones enfermizas; el valor y el heroísmo proceden siempre de la salud y de la robustez” (ídem). Destaca finalmente que aboga por la importancia de la gimnasia educativa, como se practica en Europa –sin especificar a qué corriente refiere–, racional y progresiva, que incluye también a la mujer sacándola de su estado eternamente sedentario.

Además de las materias dictadas por Rossotti, existía la Cátedra de Instrucción Militar a cargo de Ramón Falcón, Comisario Inspector de La Plata desde 1883, y organizador en 1891 de los Batallones Escolares de ese establecimiento educativo.¹³ Estos Batallones consistieron en reproducciones de la organización militar en espacios escolares, copiando una tradición que venía de Francia, e incentivados por la profundización de la tensión por la irresuelta frontera con Chile (Mamonde, 1995; Bertoni, 1996; Lionetti, 2011; Galak, 2012; Levoratti y Roldán, 2019). En efecto, este tipo de enseñanzas se plantean como obligatorias en Argentina en el contexto, desde fines del siglo XIX, de un conflicto limítrofe con Chile que en ocasiones estuvo cerca de concretarse

¹³ Además de docente de este Colegio, Ramón Lorenzo Falcón (1855-1909) se destacó como político, militar y policía argentino. Fue el primer cadete del Colegio Militar, al que ingresó en 1870 y egresó con honores en 1873. Combatió en la autodenominada “Campaña del desierto” (llevada a cabo entre 1878 y 1885), retirándose con el grado de Coronel. Fue Comisario Inspector de La Plata desde 1883 (Vallejo, 2007), siendo electo como diputado nacional. Sobresalió por su dureza a cargo de la Policía de la Capital Federal desde 1906, siendo el más emblemático referente que tenía la lucha contra el anarquismo. Fue asesinado en 1909, seis meses después de los acontecimientos de la Semana Roja, en venganza por la matanza de anarquistas.

en un enfrentamiento bélico (Bertoni, 2001).¹⁴ De este modo, “la militarización del Colegio platenso, también se afirmó a partir de la incorporación a su staff de profesores del médico alienista Alejandro Korn, quien junto a Falcón integró además el grupo fundador del aristocrático Club de Gimnasia y Esgrima (...)” (Vallejo, 2007, p. 125).

La mención a Alejandro Korn como parte del Colegio desde su mismo nacimiento es significativa porque inclusive se mantendrá por varios años como docente, siendo a su vez desde 1888 profesor de Historia nacional e higiene (S/A, 1941: 21) y profesor de Historia natural desde 1892 (S/A, 1941: 24).

Entre la nómina de docentes designados en 1888 se incluye a Pedro Berton a cargo de “gimnasia y ejercicios militares”. Un año más tarde, Berton está a cargo solamente de instrucción militar, quedando como docente de la asignatura “gimnasia” Arturo Aparicio, siendo reemplazado en 1890 por Luis Weyermann, quien se mantiene hasta 1893 cuando se nombra a E. Gensous. En 1900 se asigna a Rafael González como profesor de higiene, y como auxiliar de ejercicios físicos y trabajos agrícolas, en tanto que en 1912 es Guillermo Castagnet quien enseña ejercicios físicos.

En el medio de esta historia nace el 12 de marzo de 1907 el Colegio Secundario de Señoritas por Ordenanza del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata. El principal motivo era la afluencia cada vez más numerosa de alumnas al Colegio Nacional, que desde 1898 era mixto. Proyectada por el presidente de la Universidad Joaquín V. González, la Ordenanza de creación se basaba en que

la instrucción secundaria de la mujer es un problema ya resuelto por las naciones más civilizadas, y es obra patriótica propender a su mayor perfeccionamiento mental, puesto que comparte con el hombre en las ciencias, en las artes, en la educación, en la familia y en la sociedad, funciones que exigen aptitudes y criterios progresivamente cultivados (UNLP, 1910b).

Asimismo, se planteaba que la presencia más numerosa de las alumnas en el Colegio Nacional exigía necesariamente la creación de un instituto donde la enseñanza pudiera satisfacer mejor las disciplinas mentales del sexo femenino. El Colegio nació entonces

conjuntamente con el establecimiento del mismo tipo inaugurado en Buenos Aires, siendo los dos primeros que en Argentina se concebían como la contraparte de género de los respectivos Colegios Nacionales: unos formaban mujeres que se desempeñarían en la educación y otros futuros dirigentes (Vallejo, 2018, p. 53).

Más allá de esa supuesta diferencia en el destino de los egresados y las egresadas, los programas y reglamentos son los mismos y el título permite de igual manera el ingreso a la

¹⁴ Cabe mencionar que en el copiatorio n°1 del Colegio Nacional está asentado que en el mes de julio de 1885 se solicitaron para la instrucción militar “40 fusiles Remington y sus correspondientes correrages” (Blanco, 1944).

Universidad, según el decreto 12 de marzo de 1907: debía servir para la investigación, experimentación y práctica de la Sección Pedagógica, siendo derecho de las alumnas una vez terminados sus estudios “matricularse en las diversas facultades, institutos y escuelas de la Universidad” (UNLP, 1907a).

En el acto de anexión del Colegio Nacional a la Universidad Nacional de La Plata Joaquín V. González da cuenta de sentidos circulantes en torno a la educación de la mujer en relación a que tiene las mismas capacidades que los hombres (aunque no a la inversa):

Uno de los caracteres más peculiares de Nuestra Universidad es la concurrencia femenina que decora sus aulas y les imprime una fisonomía tan nueva en la tradición argentina, y al mismo tiempo tan amable y atractiva. Y no vacilo en afirmar que esta afluencia de alumnas constituirá para ella y para la República una nueva fuente de energías, antes desconocida. Hasta ahora, el horizonte de la acción social de la mujer ha sido muy limitado en nuestros pueblos latinos, y apenas si se sospechaba la posibilidad de verla ocupar una vasta porción del campo del monopolio masculino. [...] El destino de la mujer cambia cada día con la complicación de la vida, y su personalidad se completa en la realidad y en la acción, debido á su mayor cultura intelectual y técnica, que le permite destruir en sí misma muchos prejuicios y buscar su independencia, su soberanía y su defensa en sus propias aptitudes. La Universidad no podía cerrarle sus puertas en un país libre, y las trabas que hoy algunas de nuestras leyes le imponen, bajo algunos respetos, habrán de desaparecer ante la eficacia de sus recursos intelectuales, y de su preparación profesional. Entre nosotros, la inscripción de más de cien alumnas en las varias escuelas de la Universidad, ofrece fecundo campo para las más hermosas experiencias didácticas, y para comprobar las capacidades prácticas que la mujer argentina puede desarrollar en el porvenir, tanto en el orden docente, como en el social y político (González, 1907, p. 291-220).

A partir de 1907 el Colegio pasó a depender del Director de la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, que en ese entonces era el reconocido psicopedagogo Víctor Mercante. Al aprobarse la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación en 1914, el Colegio Secundario de Señoritas pasó a ser una de sus dependencias junto a la escuela primaria, algo que no ocurrió con el Colegio Nacional. Si bien el peso de la figura de Mercante fue importante, la primera directora fue Sofía Dieckmann de Temperley, quien ocupó ese puesto entre marzo de 1907 y marzo de 1913. Luego fue sucedida justamente por Víctor Mercante, quien se desempeñó como director entre abril de 1913 y abril de 1914.

Los cursos que iniciaron en 1907 contaban entre su 1° y 2° año con 56 alumnas que se habían inscripto en el Colegio Nacional, a las que luego se sumaron dos más matriculadas el mes siguiente. Utilizando como base el programa de las Escuelas Normales, las cátedras fueron cubiertas por alumnos de 2° año de la Sección Pedagógica y dos profesoras: la de Inglés (la Directora Dieckmann de Temperley) y la de Dibujo (la Secretaria Paulina Chamans de Chaves). Entre

las practicantes se destacan Celia Zeballos de Heredia y Juana Cortelezzi, quienes posteriormente se desempeñan como directoras,¹⁵ y Alicia Moreau a cargo de Anatomía desde 1908, quien es una de las principales figuras de las luchas feministas a inicios del siglo XX.

En relación a la práctica de ejercicios físicos existe poca información, pero se puede reconstruir que se dictaron desde 1911 y sólo para 1er año. Entre 1912 y 1915, se dictó de 1ero a 3er año, en tanto que durante 1916 y 1917 no se enseñó para ningún nivel, desconociendo la razón de ello. Entre 1918 y 1920 se dictó para 1ro y 2do año. Es significativo señalar que hasta 1920 las clases se llevaron a cabo en las galerías del Colegio por carecer de otro lugar para hacerlo (Ortubé, 2001), lo que indicaría un lugar subsidiario para la materia y limitados recursos materiales para las alumnas.

Los Internados del Colegio Nacional: discursos eclécticos entre lo pedagógico, lo deportivo, lo militarista y lo elitista (1910-1920)

A los hechos ocurridos en la primera década del siglo XX le siguieron un conjunto de políticas educativas sobre regulación y gobierno de los cuerpos, especialmente en lo que respecta a los Internados del Colegio Nacional, un singular experimento pedagógico materializado en septiembre de 1910. Se trató de un proyecto educativo-habitacional radicalmente opuesto a los institutos de este tipo conocidos en Argentina, que funcionó entre 1910 y 1920 alojando un centenar de alumnos varones, lo que constituía un 10 por ciento de la población estudiantil del Colegio universitario platense. Si bien funcionaron de maneras similares, se desarrollaron en edificios diferentes y con directivos distintos: estuvieron a cargo dos Rectores-Tutores, Segundo Tieghi (Internado n°1) y Ernesto Nelson (Internado n°2). Las principales ideas sustentadas fueron crear un ambiente semejante al de institutos universitarios ingleses y norteamericanos, ampliar el tiempo de aprendizaje, ejerciendo un tutelaje continuo sobre los educandos, fomentar la disciplina, contribuir a la formación de un gusto estético e integrar en un mismo programa educación espiritual y física (Gentile y Vallejo, 1999). Con esto puede observarse que se basaba en concepciones anglosajonas y en ideas del movimiento denominado como Escuela Nueva, en clara diferenciación con el positivismo que regía las prácticas de la Universidad Nacional de La Plata (Alí Jafella, 2007). De hecho, Nelson había estudiado con John Dewey, considerado uno de los máximos referentes internacionales en esta corriente, quien lo consideraba un “distinguido educacionista y publicista argentino” (Biagini, 1989, p. 237; en Gentile y Vallejo, 1999, p. 93).

¹⁵ Celia Zeballos de Heredia se desempeñó como directora entre junio de 1923 y agosto de 1934, mientras que Juana Cortelezzi hizo lo propio entre septiembre de 1934 y agosto de 1939 (Ortubé, 2001).

En un espacio homosocial, que adhirió a una heteronormatividad, se fomentó la formación de la responsabilidad y del carácter, en el afán de producir hombres fuertes y sanos, haciendo hincapié en una educación moral que transmitía valores de clase como el honor y la caballerosidad (Kopelovich, 2020).

Desde una clara adhesión a esos postulados, y partir de una educación moral (Tieghi, 1914) y de lo que entendemos como una educación de las sensibilidades (Pineau, 2013; Southwell y Galak, 2018), se pensó al niño/joven como protagonista, respetuoso de sus intereses, propiciando la libertad y la creatividad, el vínculo estrecho con la naturaleza y la creación de ambientes de trabajo adecuados. Como sostiene Ernesto Nelson,

una institución donde el niño pueda vivir su propia vida, donde sus deseos se escuchen, donde sus tendencias se reconozcan, donde su voluntad pueda ejercitarse, en suma, una institución que substraiga al niño de lo que pudiera apresurar su mórbida precocidad, es una institución formadora de hombres más perfectos (Nelson, 1912, p. 40).

Asimismo, es de destacar que, al pensar en los espacios para la enseñanza, se concibe a la casa “en su misión educadora” (Tieghi, 1914), buscando el desarrollo armónico de todas las facultades de los internos. Es decir, el internado debía tener ciertas características materiales y reglamentarias para, en línea con los postulados de la Escuela Nueva, generar variadas experiencias en los estudiantes.

De esta manera, se reprodujo sobre los “ulpianos” –como se denominaba a los internos– una construcción de masculinidades, estableciéndose una serie de ideales en torno al futuro hombre, útil para la sociedad argentina. Así, se buscaba formar un hombre de ciencia, libre, sano, fuerte, respetuoso, disciplinado, democrático, un caballero al estilo europeo, que hablara idiomas como el francés y el inglés, responsable, patriota, con carácter, poseedor de un gusto estético (que conociera y disfrutara de la literatura, el teatro, la música, el arte en general) (González, 1905; UNLP, 1907b; Mercante, 1907-1908; UNLP, 1910a; Nelson, 1912, Tieghi, 1914). Parte de estos ideales se vieron reflejados en las revistas “Inter-nos (primeras armas de los alumnos del internado)” y “Primeras Armas”, publicaciones realizadas por los alumnos de los Internados n°1 y n°2, respectivamente, ambas creadas en 1911 y en una columna de *El Argentino*, un periódico local (Vallejo, 2007).¹⁶

Los edificios del internado, que se hallaban detrás del Colegio en el marco del bosque de La Plata, contaban con una piscina, canchas de fútbol, pelota a paleta, y un gimnasio. El internado reservó un lugar destacable a la práctica diaria deportiva y de ejercicios físicos en general (UNLP, 1907b), presentando elementos tendientes a la formación de cierta masculinidad elitista (Lega-

¹⁶ Las revistas contaban con un director, un administrador y un redactor que eran internos, y presentaban una estética similar entre sí. A partir de lo analizado en los pocos números disponibles, estas publicaciones difundían obras literarias de los propios alumnos, actividades en las que participaban, a la vez que ciertos acontecimientos cotidianos ocurridos en los mismos Internados.

rralde, 2000), aunque también dictaban “Cursos nocturnos para obreros” en la Universidad, complementando su formación distanciándose de otros sectores sociales desde una posición paternalista aristocrizante (Vallejo, 2007). Según Eduardo Gentile y Gustavo Vallejo (1999), era común en la experiencia “ulpiana” la práctica deportiva que incluía paseos por el parque, música, juegos de salón y al fútbol –difundida por los colegios ingleses en Argentina–. Acerca del fútbol, cabe señalar que es un deporte que se populariza rápidamente, en el que en aquella época participaban de forma exclusiva los hombres (Frydenberg, 2011), considerándose íntimamente ligado a la identidad nacional y a una forma de ser hombre argentino (Archetti, 2016).

A través de los deportes, desde el internado se fomentaba la formación del carácter en el autocontrol, aludiendo los estudiantes constantemente a la sigla “ULPI” (Universidad La Plata Internado) en su indumentaria y sus estandartes.

Aquí los valores de la tradición, el honor y la nobleza, eran reactualizados permanentemente por medio de una insignia, de la que derivaba la connotación de un sentimiento general de pertenencia indicado por el neologismo «ulpiano» que llevaban quienes eran verdaderos «soldados de ese ideal» (Vallejo, 2007, pp. 261-262).



Ilustración 1. Las canchas de pelota a paleta del campo de deportes en 1908. Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública (CEDIAP). <https://www.argentina.gob.ar/bienesdelestado/cediap-pp>

Por su parte, la práctica de un deporte de combate como la esgrima alimentaba el espíritu de lucha fomentado históricamente en los hombres, a la vez que aportaba a la adquisición de cierta matriz de distinción, en tanto estaba asociada a las *élites* metropolitanas de la sociedad argentina. De este modo, por ejemplo, en la revista del Internado “Inter-nos” se explica en un

artículo de 1914 que comenzaron las clases de esgrima, aludiendo a la “paliza que se daban” entre sí dos alumnos, la recepción de golpes y cierta cobardía de algunos (Nebo, 1914).¹⁷



Ilustración 2. Sin fecha. Ulpianos en una de sus clases de esgrima. Archivo de la Biblioteca de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata.

En relación con la práctica deportiva y a cierta pertenencia de clase, Joaquín V. González se refiere en sus obras a dos instituciones para varones en las que se basan los Internados en cuestión: el Colegio de Rugby, fundado en 1828 por el doctor Thomas Arnold y el Colegio de Oundle, a cargo de un discípulo de Arnold, el pedagogo Frederick William Sanderson (Alí Jaffella, 2007, p. 8).¹⁸

Se trataba de *Public Schools*, escuelas privadas a las que las familias británicas que pertenecían a las élites de la sociedad victoriana enviaban a sus hijos varones a fin de que recibieran una educación de calidad, por lo que puede afirmarse que allí se formaron los futuros dirigentes del país (Ferrer Torres, 2012). Allí, se crearon los deportes modernos como prácticas exclusivamente masculinas para futuros dirigentes políticos (Barbero González, 1993), teniendo esta práctica como función principal la sublimación y el apaciguamiento de los jóvenes varones de las

¹⁷ La esgrima se practica en la ciudad de La Plata al menos desde 1887, con la fundación del Club Gimnasia y Esgrima de La Plata, que tuvo entre sus socios fundadores al mencionado Ramón Falcón.

¹⁸ Thomas Arnold (1795-1842) fue un célebre pedagogo inglés, humanista e historiador inglés, formado en Oxford. Dirigió la Escuela de Rugby entre 1828 y 1841, donde priorizó la enseñanza de los deportes como modo de fomentar la cooperación y la enseñanza mutua entre los estudiantes. Por su parte, Frederick William Sanderson (1857-1922) fue el director del mencionado colegio desde 1892 hasta su muerte. Se había desempeñado con anterioridad en Dulwich College desde 1885.

clases burguesas. Precisamente, en los internados de los Colegios platenses se encuentran referencias explícitas a estas experiencias al manifestar que se buscaba la formación del gentleman inglés (UNLP, 1907b).



Ilustración 3. La pileta del campo de deportes en 1908. Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública (CEDIAP).

<https://www.argentina.gob.ar/bienesdeestado/cediap-pp>

Además de la práctica de la gimnasia o de distintos deportes, Joaquín V. González introdujo espacios para la práctica de tiro, prolongando los objetivos perseguidos por la gimnasia militar alemana que Falcón y Korn desarrollaron en el viejo Colegio Nacional. A su vez, recuperó ideales anglosajones recogidos de recomendaciones escolanovistas y de ideas de Pierre Coubertin, que confluyeron en la creación de una piscina y de campos para la práctica del fútbol (Vallejo, 2007). Incluso llegó a imaginar, en la relación entre el bosque colonizado por el Internado y el río, que los ulpianos podrían realizar ejercicios de remo y regatas universitarias análogas a las que se desarrollaban en Inglaterra, especialmente en Cambridge y Oxford.

En este punto emerge una cuestión relevante, que es que simultáneamente que esta institución fomentaba los deportes, la esgrima y la práctica del tiro como matrices de distinción y formadores del carácter, se utilizaba como retórica legitimadora los idearios del Sistema Argentino de Educación Física, el método oficial de enseñanza escolar de prácticas corporales que rige desde 1905, creado por Enrique Romero Brest (Galak, 2019), y que justamente rechazaba los deportes, la esgrima y el tiro como contenidos curriculares escolares. En ese registro puede observarse, por caso, que el tutor de los internados, Segundo Tieghi (1914), cita a Romero Brest cuando, además de criticar los sistemas sueco y francés, crítica al inglés de *sports* “por ser poco adaptable a la graduación y de difícil aplicación en nuestras escuelas” (Tieghi, 1914, p. 93), aunque en la práctica hacía lo contrario¹⁹. Asimismo, Tieghi recurre a Romero Brest para oponerse

¹⁹ Segundo Tieghi menciona el texto “Evolución de la educación física” de Enrique Romero Brest. Según las fuentes analizadas, podría tratarse del escrito “Evolución de la Educación Física en la Escuela Argentina”, publicado en 1910

a la gimnasia militar y defender los juegos y ejercicios gimnásticos al aire libre, en lo que da cuenta de una tensión entre lo que se enseñaba en los internados y lo transmitido desde el Colegio Nacional en términos de adhesiones a idearios de la Educación Física.²⁰

Finalmente, además de esta tensión entre sentidos del Sistema Argentino de Educación Física atravesado por prácticas asociadas con la corriente militarista de la disciplina, se identifican una serie de referencias a la salud y al examen médico de los alumnos que resultan significativos para comprender las razones con las que se argumentaban y legitimaban las prácticas corporales. Entre otros discursos, se destaca el cuidado del cuerpo en términos biológicos e higiénicos a través de la limpieza, el cuidado de la vestimenta, el ejercicio físico, entre otras. Por caso, Víctor Mercante llama a la obligación diaria de bañarse “como sistema de robustecer el cuerpo, prevenir enfermedades como los catarros y mantener el espíritu bien dispuesto” (Mercante, 1907-1908, p. 160), así como reduce el “tener buenos antecedentes escolares” al “estudio y conducta y buena salud constatada por el médico del internado” (Mercante, 1907-1908, p. 156). Es decir, se puede ver que la característica de *ser sano* es el efecto del vínculo que se establece entre salud y moral: un cuerpo sano es un cuerpo con espíritu bien dispuesto, un cuerpo “correcto”, como sostiene George Vigarello (2006), es aquél que es corregido y que responde correctamente a los cánones sociales.

De allí que se afirme que la lógica que rige las prácticas corporales ligadas a los internados de los Colegios universitarios platenses está gobernada, más que por criterios disciplinares de la Educación Física, por discursos médicos higiénico-fisiológicos y por matrices de distinción clasistas. Ello, en un sentido ecléctico, puso a la enseñanza de ejercicios físicos como pragmática, utilitaria de otros saberes, especialmente aquellos morales. Como sinécdoque, puede verse en la cita de Segundo Tieghi este sincronismo de ideas:

Porque el ejercicio debe ser ante todo agradable y atrayente, de tal modo que el niño lo ejecute sin violencias y en la graduación que sus tareas intelectuales, resistencia orgánica e inclinaciones le permitan; más que el profesor de gimnasia, es el médico higienista quien debe indicar los juegos o ejercicios a realizarse, aconsejando a cada uno el que más conviene a su particular desarrollo, reservándose en todo caso al primero la misión de enseñar a los niños a jugar (Tieghi, 1914, p. 67).

De esta manera, se ve cómo el profesor de gimnasia depende del médico, ubicándose este último en un lugar jerárquicamente superior, por lo que dicha disciplina es pensada en esa época íntimamente ligada a la medicina e, incluso, en ocasiones, al servicio de aquella (Scharagrodsky, 2011).

como parte del Censo General de Educación, o el libro “Evolución y consecuencias de las ideas doctrinarias en la educación física”, de 1911.

²⁰ Acerca de las tradiciones “cívico-pedagógica” y “militaristas” que se disputaron los modos de formar profesionales en Educación Física entre finales del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX se recomienda profundizar en “La institucionalización del oficio de pedagogizar los cuerpos: el nacimiento de la formación profesional en Educación Física en Argentina (1897-1912)” (Galak, 2019).

Consideraciones finales

Es desconcertante pensar que siendo la educación física una sola, como concepto básico, y una sola, la evolución constructiva del organismo humano, pueda tener tantos derivativos la ciencia que lo educa y enseña a perfeccionarse.

Alejandro Amavet, LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE.

Este análisis de los antecedentes del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata se inicia con el abordaje de la cultura física del Colegio Provincial de La Plata, una institución exclusiva para varones creada en 1885 y perteneciente a la por entonces Universidad Provincial. Dicho establecimiento, que se nacionaliza en 1887 y se vuelve mixto en 1898, llevaba a cabo una educación humanista tendiente a la formación de la clase dirigenal, incluyendo a la gimnasia, a la esgrima y a la instrucción militar como parte de las prácticas corporales. La cultura física de esta institución tenía como referentes a Ramón Falcón, Comisario Inspector de La Plata que reprodujo los batallones escolares, y a José Rossotti, quien entendía a la gimnasia en relación directa con el mejoramiento de la salud, a la vez que destacaba su rol en la formación de generaciones venideras fuertes y consideraba que una persona que aspirara a concebir grandes ideas debía poseer un cuerpo fuerte.

En 1907 se produce un quiebre en las tradiciones escolares de la Universidad platense cuando se crea el Colegio Secundario de Señoritas, exclusivo para mujeres, que surge a partir de la concurrencia cada más mayor de alumnas al Colegio Nacional. Su razón de ser se justifica en la preparación de los alumnos y las alumnas para cumplir roles diferentes en la sociedad. La escasa cantidad de documentos en relación a la práctica de ejercicios físicos hace presuponer que en esta nueva institución no tenía a la cultura física entre sus principales tareas.

Entre 1910 y 1920 se desarrolla una interesante política en el Colegio Nacional: la institucionalización de dos internados para que los estudiantes varones residan en el establecimiento, copiando los postulados de la Escuela Nueva y de las *public schools* inglesas. Esta suerte de experimentos pedagógicos estaban ubicados junto al Colegio y al campo de deporte recientemente inaugurados. Allí se buscó la formación de hombres fuertes, sanos, con carácter, patriotas, educados en valores, en los que la gimnasia y los deportes ocuparon un lugar central. Así, siguiendo la imagen del *gentleman* inglés, disciplinas como la esgrima y el fútbol, contribuyeron al autocontrol, en el marco de mirada elitista de la educación. Además, se incluyó espacios para la práctica de tiro, una actividad de creciente interés para los círculos nacionalistas cercanos al discurso militarista que estaba en auge desde las celebraciones del Centenario de la República. A pesar de ello, cabe destacar que uno de los directores de los internados, Segundo Tieghi, utiliza como justificación de las prácticas corporales en los internados con las argumentaciones de Enrique Romero Brest, quien justamente era un ferviente opositor a las corrientes militaristas de la Educación Física. Ello muestra una vez más que la cultura física de entre finales del siglo XIX y de las primeras décadas del XX se caracterizaba por su eclecticismo. A ello hay que sumarle que los internados presentaron al discurso médico como legitimante, cuestión manifiesta

en las preocupaciones por la salud de sus internos, incluyendo exámenes médicos periódicos, y también por la exigencia del cuidado del cuerpo en términos biológicos e higiénicos a través de la limpieza, el cuidado de la vestimenta, el ejercicio físico, entre otras cosas.

En síntesis, los posicionamientos disciplinares en los orígenes de la cultura física universitaria platense entre 1895 y 1920 se encontraban a tono con los orígenes eclécticos de la Educación Física argentina, que reunían discursos científico-higienistas, cívico-pedagógicos, deportivistas y nacionalistas filo-militaristas. Como direccionamiento de estos discursos, cabe seguir sosteniendo el debate entre el eclecticismo discursivo de estos antecedentes con la afirmación de Alejandro Amavet en 1932, dos décadas antes de que se desarrollen las políticas para el Profesorado universitario platense, de que “siendo la educación física una sola, como concepto básico, y una sola, la evolución constructiva del organismo humano, pueda tener tantos derivativos la ciencia que lo educa y enseña a perfeccionarse” (Amavet, 1932, p. 1).

A estos hechos les seguirá la institucionalización de la Casa del Estudiante entre 1920 y 1923 sobre la base edilicia de los Internados, y el Departamento de Cultura Física (1929-1946) y la Dirección General de Educación Física (1946-1953), dos establecimientos de la Universidad Nacional de La Plata claves para la fundación en 1953 del primer Profesorado Universitario en Educación Física en Argentina. Más allá de la linealidad de este recorrido cronológico, lo cierto es que esta *prehistoria* expone el sentido lógico de las disputas en torno a los usos legítimos administración, regulación y gobierno de los cuerpos que configuran la Educación Física universitaria platense.

Referencias

Fuentes primarias

- Amavet, Alejandro: “La Educación Física y el Deporte”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 23, n° 266, pp. 1-2, 1932.
- Blanco, M. (1944). Historia del Colegio Nacional. En *Labor del Centro de Estudios Históricos*. Universidad Nacional de La Plata. pp. 110-127.
- González, J. V. (1905). Colegio Nacional de La Plata. El internado moderno. Discurso del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en la colocación de la piedra fundamental edificio de dicho colegio. Buenos Aires: Vicente Daroqui y C^a.
- González, J. V. (1907). Los altos estudios pedagógicos y su relación con los secundarios y los primarios. *Obras completas de Joaquín V. González. Tomo XIV “La Universidad Nacional de La Plata”*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Mercante, V. (1907-1908). El internado del Colegio de la Universidad Nacional de La Plata. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, v. 3, n. 7, p. 149-160.
- Nebo (1914). Esgrima. Inter-nos (primeras armas de los alumnos del internado). Año IV. Número 23. Pp. 8-9. La Plata.

- Nelson, E. (1912). Un experimento trascendental en la educación argentina. El internado del Colegio Nacional de la Universidad de La Plata. *Boletín del Museo Social Argentino*, pp. 6-65.
- Rossotti, J. (1884). Educación Física. *El Monitor de la Educación Común*, año 4, nº 64, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 99-102, 1884.
- S/A (1941). Viejo Colegio Nacional de La Plata: Homenaje recordatorio de sus exalumnos (período 1888-1905). La Plata: (s.n.).
- Tieghi, S. (1914). *El internado. Informe*. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires: imprenta de Coni hermanos.
- Universidad Nacional de La Plata [UNLP] (1907a). *Decreto de creación del Colegio Secundario de Señoritas. 12 de marzo de 1907*. Aprobado por poder ejecutivo el 4 de abril de 1907.
- Universidad Nacional de La Plata [UNLP] (1907b). *El internado del Colegio de la Universidad Nacional de La Plata*. Buenos Aires: talleres de la casa de Jacobo Peuser.
- Universidad Nacional de La Plata [UNLP] (1910a). El internado del Colegio Nacional de La Plata. *Monitor de la Educación Común*. Año 29, no. 449. Pp. 801-806.
- Universidad Nacional de La Plata [UNLP] (1910b). *Digesto*. Buenos Aires: Imprenta de Coni hermanos.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação* – v. 11, n. 1 – jan./jun. 2012. Pp. 131-144.
- Alf Jafella, S. (2006). Dos instancias de escolarización diferentes en el periodo fundacional de la Universidad Nacional de La Plata: El Internado del Colegio Nacional y la Facultad de Ciencias de la Educación (1910-1920). XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, 9 al 11 de agosto de 2006, La Plata, Argentina.
- Alf Jafella, S. (2007) Período fundacional de la Universidad Nacional de La Plata (1905-1920). Divergencias filosóficas, epistemológicas y pedagógicas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1 (1): 17-45.
- Archetti, E. (2016). *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la Argentina*. Buenos Aires: Del Dragón.
- Barbero González, J. (1993) "Introducción", en Barbero y otros, *Materiales de sociología del deporte* (pp.8-38). Las ediciones de La Piqueta, Madrid.
- Bertoni, L. A. (1996). Soldados, gimnastas y escolares. La escuela y la formación de la nacionalidad a fines del siglo XIX. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*. Tercera serie, 13. Pp. 35-47.
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I. (1997) *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Flacso.

- Ferrer Torres, A. (2012). Análisis de la reforma de Thomas Arnold a través del concepto de función moralizadora de Hernández Álvarez, J. L. (1996): El deporte moderno y la génesis del movimiento olímpico. *Citius, Altius, Fortius*, 5 (1), 119-130.
- Frydenberg, J. (2011). *Historia social del fútbol: del amateurismo a la profesionalización*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galak, E. (2012). Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX. Tesis doctoral.
- Galak, E. (2019). La institucionalización del oficio de pedagogizar los cuerpos: el nacimiento de la formación profesional en Educación Física en Argentina (1897-1912). En *Revista História da Educação* (Brasil), ISSN: 2236-3459, vol. 23, e79633, 2019. Pp. 1-29.
- Galak, E. y Simoy, S. (2015). El oficio de ser “profe”. Prácticas, saberes y discursos de la formación superior en educación física en Argentina. En Ricardo Crisorio (Coord.). *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (pp. 124-136). La Plata: EDULP.
- Gentile, E. y Vallejo, G. (1999). De los internados al hogar estudiantil el hábitat en los proyectos pedagógicos de la UNLP (1905/10-1924). En Hugo Biagini (Comp.). *La Universidad de la Plata y el movimiento estudiantil, desde sus orígenes hasta 1930* (pp. 87-111). La Plata: EDULP.
- Kopelovich, P. (2020). La construcción de masculinidades en los internados del Colegio Nacional de La Plata (Argentina, 1910-1920). *Revista HISTEDBR On-line* 20. Pp. 1-26.
- Legarralde, M. (2000). Historia del Colegio Nacional de La Plata entre 1887 y 1918, y su articulación con los proyectos pedagógicos. Informe anual. Inédito.
- Levoratti, A. y Roldán, D. (2019). Los batallones escolares de la patria: Estudio comparado de las representaciones sobre el cuerpo y el entrenamiento de los maestros de esgrima del Centenario en la República Argentina. *História da Educação* 23. Pp. 1-31.
- Lionetti, L. (2011). Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo XX. *Cuadernos de Historia* 34, pp. 31-52.
- Mamonde, M. (1995). Educación física militarizada en Argentina. *Educación Física y Ciencia*, 1 (0): 46-51.
- Ortubé, M. (2001). *Nuestro Liceo*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Pineau, P. (2013) La escuela como máquina estetizante. *Revista Todavía*, número 30. PP. 46-51.
- Pratto, J. (2017). La Educación Física en el Colegio Nacional de La Plata "Rafael Hernández" (1885-1930). 12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 13 al 17 de noviembre 2017, Ensenada, Argentina. Educación Física: construyendo nuevos espacios.
- Pratto, J. (2020). Colegio y Universidad de La Plata: aportes de Joaquín V. González en el contexto de fundación de la universidad platense. *HistELA* 3. Pp. 1-13.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Scharagrodsky, P. (2011) (compilador). *La invención del Homo Gymnasticus. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo.

- Schoo, S. (2011) La educación secundaria en Buenos Aires: De la universidad provincial al Colegio Nacional [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, 5(5). Pp. 131-144.
- Simoy, S. y Galak, E. (2019). Prescribir la disciplina. La creación de la Educación Física universitaria platense (1953). En Ricardo Crisorio, Agustín Lescano y Liliana Rocha Bidegain (Comp.), *La educación corporal como programa de investigación* (pp. 87-111). La Plata, Edulp.
- Southwell, M. (2018). Formato, pedagogías y planeamiento para la secundaria en Argentina: notas sobresalientes del siglo XX. *História da Educação*, vol. 22 (55), p.18-37.
- Southwell, M. y Galak, E. (2018). Dossier: perspectivas latinoamericanas e históricas sobre la educación estética y de las sensibilidades. *Revista brasileira de história da educação* V. 18.
- Tedesco, J. (1982). *Educación y sociedad en la Argentina (1880–1900)*. CEAL, Bs. As.
- Vallejo, G. (2007). *Escenarios de la cultura física argentina. Ciudad y universidad (1882-1955)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Vallejo, G. (2018). José Gabriel: un emergente de la “nueva generación” argentina en tiempos de la Reforma Universitaria (1920-1932). *Questiones de Ruptura* 2 (1). Enero-Junio, 2018. pp. 48-70.
- Vigarello, G. (2006). *Lo sano y lo malsano. Historia de las prácticas de la salud desde la Edad Media hasta nuestros días*. Madrid: Abada Editores.

CAPÍTULO 5

La danza como objeto de la educación del cuerpo

Carolina Escudero

La escritura de este artículo surge del diálogo que vengo sosteniendo de manera sistemática entre la danza y la educación física, en este sentido el intercambio respecto de la idea que se tiene de la danza, las formas de abordar su enseñanza y el lugar que ha tenido en el campo de la educación física pone en evidencia cierto eclecticismo que nos obliga a precisar, no sólo que entendemos como danza, sino fundamentalmente a construir ese saber en un contenido claro, cuya transmisión no quede atada a “lógicas institucionales” o peor “al profe que te toca”. Esta necesidad implica entonces, hacer de la danza un objeto que se constituye lógicamente y que reviste condiciones de universalidad.

En esta tarea de precisión hay dos significantes que habitualmente quedan asociados de manera directa con la danza: “las prácticas rítmicas y expresivas” y los “bailes”. Me gustaría con este texto poder dar cuenta de la reducción temporal que opera el primer significante y la pérdida de autonomía respecto del “análisis del movimiento del cuerpo” que opera el segundo (la estructura del baile está pre-determinada por la música). Anticipo aquí que la danza no es sólo tiempo y tampoco es siempre con música. La complejidad con que se construye el movimiento del cuerpo para la danza nos obliga a considerar también otras dimensiones (Cunningham en Leeschaeve, 2009).

En primer lugar, voy a ubicar de manera algo “laxa” el lugar que ocupan en la educación física, todo ese conjunto de prácticas que no son ni deportes, ni gimnasia, ni juegos. Aquellas prácticas que sin embargo en su hacer contienen al cuerpo, su movimiento y por tanto impactan en su educación, aunque algunas veces ese “efecto de educación del cuerpo” no sea el eje central de la práctica. Cabe aclarar, una vez más, que “hacer cosas con el cuerpo” no implica tomarlo como objeto para su educación. Por ejemplo, en la idea de práctica expresiva, es probable que el objeto de su enseñanza sea más el trabajo sobre la expresión que sobre las calidades de movimiento y sus lógicas implícitas. Lo mismo pasa con el baile, que implica al movimiento corporal pero que se determina en su estructura por la música, todo lo cual impacta en reducir la potencia del movimiento corporal a un elemento que viene de afuera de los componentes puestos en juego en la construcción de un movimiento corporal cualquiera.

Tomando estos supuestos como base, me gustaría sugerir que pensar a la danza como contenido de la educación del cuerpo, no la reduce ni al ritmo ni a la expresión. Para desarrollar esta

idea, voy a trabajar conceptualmente con los significantes puestos en juego: danza, ritmo, expresión y baile. Básicamente propongo que nos pongamos a pensar a que formas de hacer hacen referencia esas formas de decir.

De todos modos, aún con sus diferencias específicas y persiguiendo la urgencia de darle a la danza su especificidad como objeto de la educación del cuerpo, es cierto que todas estas prácticas dentro de la educación física comparten una característica común: ocupan un lugar de saber menor. Intentaré desarrollar un argumento de porqué eso es así. Para ello voy a referirme a las investigaciones que desarrollamos en la UNLP, en el marco de la Cátedra de Educación Física 5 y del proyecto de Investigación sobre Formación de Formadores radicado en el Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad. Para ello me gustaría compartir la mirada que la Educación Corporal desarrolla respecto de que consideramos conceptos centrales para pensar la enseñanza de las prácticas corporales en el ámbito de la educación del cuerpo, mirada que se fue constituyendo en diálogo, crítica y si se quiere “oposición” al paradigma en que se desarrolló la Educación Física desde su constitución.

Un primer supuesto sobre el que se sostiene la argumentación determina que la Educación Física construye su “paradigma de producción de conocimiento, educación y trabajo” a partir de la idea de “naturaleza”, esto implica muchas cosas, pero en términos epistemológicos supone ir de la sustancia al lenguaje

Lo que se dio en llamar Educación Corporal (Crisorio, 2015) construye su paradigma de investigación y enseñanza en a partir de la idea de que el hombre es un ser de lenguaje. El lenguaje aquí no es entendido como la capacidad humana de hablar, sino como un discurso organizado que, en la articulación entre significantes característica a todo discurso, produce significado para el hombre.

Un segundo supuesto nos indica que “en-señar es poner en signos” (Behares, 2008), y el gesto de ofrecer signos a alguien tiene como consecuencia hacer lugar a la significación: entonces enseñar danza implica enseñar a pensarla antes que, a bailarla, solo así podemos comprender su estructura, los elementos que la componen y como co-varían esos elementos cuando uno de ellos cambia su posición relativa.

La posibilidad de leer la estructura lógica de la danza desde una preocupación centrada en la educación del cuerpo, se da por la novedad que introduce la epistemología de la Educación Corporal, tanto para la educación física como para la danza (Escudero, 2013).

En este sentido, para ordenar un poco el argumento y para precisar el punto de vista del cual construimos a la danza como un objeto dado a la problematización de la educación del cuerpo nos resulta oportuno presentar, de manera algo esquemática una lectura comparada de algunos conceptos centrales al momento de pensar en una enseñanza de las prácticas corporales:

Conceptos centrales	Educación Física	Educación Corporal
Epistemología/paradigma	Sustancialista, basado en el orden empírico de la experiencia.	Racionalista, basado en el análisis lógico de los discursos.
Práctica	Lo que hacemos con el cuerpo (muchas veces reducido a la técnica y a los protocolos didácticos).	Como pensamiento anónimo que nos piensa. Formas de hacer, pensar y decir que toman por objeto al cuerpo.
Cuerpo	Natural y biológico (fundante del lenguaje y de la conciencia)	Efecto de la inscripción en la cultura (efecto de la inscripción del organismo en el lenguaje)
Educación	Desarrollar o potenciar una configuración natural	Incorporación crítica a la cultura
Enseñanza	Facilitador o auxilio al desarrollo natural	Poner en circulación ideas en las cuales y con las cuales el sujeto se relaciona

Teniendo en cuenta esto, lo primero que tenemos que considerar es que la Educación Corporal piensa en una enseñanza que se articula discursivamente, cuyo objeto es introducir al sujeto en el funcionamiento y dinámica de una práctica. Es decir, enseñar una práctica antes que “entrenar un cuerpo” (Behares en Rodríguez y Seré, 2014).

Sobre este supuesto general trabajamos con una hipótesis con la que pensamos que la lógica de la deportivización, el rendimiento, el entrenamiento y la salud, que se corresponden ideológicamente con el paradigma y la función de la Educación Física, han tomado y hegemonizado en su desarrollo. Es este estado de cosas lo que de alguna manera explica que la danza no forme parte de sus contenidos de enseñanza.²¹

Como vimos en el cuadro, la Educación Corporal trabaja con un cuerpo ligado a lo simbólico efecto de su inscripción en el significante (Crisorio, 2015). Es a partir de aquí que sostenemos que la educación del cuerpo puede hacerse a través de prácticas que en su constitución y elementos no implican necesariamente el rendimiento, el estímulo o la rehabilitación, sino simplemente prácticas en las cuales y con las cuales estamos a gusto, prácticas que no tienen una “función de utilidad” sino que solo “nos califican” y por lo tanto nos habilitan a nuevos y más lindas acciones corporales y de las que formamos parte por el interés/deseo (lujoso) de practicarlas (Escudero y Yutzis, 2020).

La posibilidad de pensar a la danza como contenido de la educación del cuerpo implica por un lado desligar la educación del cuerpo del paradigma sustancialista y naturalista y por el otro sustraer a la danza de su dimensión artística. Este doble movimiento nos permite centrarnos en su aspecto de práctica corporal. ¿Esto quiere decir que la danza tiene que dejar de ser arte? No, en absoluto.

²¹ Incluso, esto mismo puede explicar la desaparición de la gimnasia estética y de la gimnasia formativa y la predominancia de la gimnasia artística y rítmica, que son prácticas deportivas antes que prácticas gimnásticas.

Aquí me interesa puntualizar algunas cuestiones:

Por un lado, y considerando la posición epistemológica de la Educación Corporal podemos sostener que no hay nada en el movimiento mismo que me diga que algo es danza y no otra cosa, la posibilidad de interpretar un movimiento como danza está dada en el lenguaje, es decir en el sistema de signos, palabras y discursos a los que ese movimiento se vincula, a partir de los cuales es posible y por lo tanto desde los cuales podemos entenderlo (Mc Fee, 1992).

También, reconocer que la danza artística instrumentaliza el cuerpo para algo que está por fuera de él, que es la producción de una obra de arte. El lugar lógico del cuerpo en el “discurso” de la danza-arte es el de “medio de expresión o de representación”, el cuerpo en la danza del arte se educa para cumplir una función más allá del cuerpo: la construcción metafórica, acerca de un ideal de belleza, acerca de la verosimilitud de una emoción o acerca de la equivalencia entre forma y contenido (Coppeland y Cohen, 1983; Tambutti, 2009 entre otros).

Por otro lado, reconocer que la tarea de “problematizar” el lugar del cuerpo en la danza es la apuesta que tenemos que hacer desde el ámbito de la educación del cuerpo, para poder pensar a la danza como un contenido. Y para ello podemos retomar el aspecto de la “estética del movimiento” que desarrolla la danza y desarticular luego la relación “histórica” entre estética y arte (que es claramente una articulación de la modernidad temprana). Esto impacta en el discurso mismo de la danza y por lo tanto en el lugar lógico que ocupa el cuerpo, de instrumento a objeto de sentido de la acción.

Por último, entonces pensar a la danza como contenido de la educación del cuerpo retomando la perspectiva de una estética del movimiento nos pone en la difícil tarea de establecer cuáles son los significantes a partir de los cuales la danza puede ser creada, interpretada y practicada.

Esos significantes, esas palabras ordenadas en discurso no salen de la nada, claro que no, están disponibles en la estructura de la danza como tal (en la estructura de la danza como arte, incluso) nosotros lo que hacemos es analizar esa estructura, tratar de operar con una “reducción lógica” en sus componentes y proponer nuevas articulaciones, si un elemento de la estructura cambia su lugar o su peso relativo, el conjunto de la estructura cambia.

Aquí la tarea de sistematización, reducción y abstracción nos lleva a formalizar y presentar los siguientes elementos, como algunos de los cuales podemos considerar para empezar a pensar una danza de la educación del cuerpo.

En el modelo de la Educación Corporal, las prácticas corporales pueden reducirse a aquellas en las que la acción del cuerpo se expresa como “destrezas” y aquellas en las que se expresa como “habilidades”. La danza puede entenderse como una práctica corporal en la cual la acción corporal se manifiesta como destreza entendiendo a las “destrezas” como aquellas acciones que deben realizarse en ambientes constantes, o cambiantes previsiblemente y de igual modo para todos los intérpretes/practicantes y que además aquellas acciones tienen como centro y el fin el cuerpo (la acción misma - autotelismo).

- Que entender a la danza como práctica corporal (en su sistematicidad, homogeneidad y regularidad) nos permite reducir las distintas formas y estilos de danza a una única estructura cuyo análisis podemos referir a lo que Laban (1987) denominó “factores del

movimiento”: espacio, peso, tiempo, que combinados dan como resultado la acción y el esfuerzo.

- Que cuando la acción despliega el esfuerzo en una estructura coreográfica cualquiera (una secuenciación, ordenamiento, principio y fin) los factores del movimiento adquieren un carácter denominado “flujo” cuyas cualidades se determinan por la combinación y relaciones relativas entre los factores puestos en juego.
- Que pensar la danza en estos términos, es decir como un esfuerzo desarrollado en una acción cuyo flujo se identifica con la forma coreográfica no implica necesariamente el recurso a los elementos que determinan a la danza como arte (teoría del arte).
- Que la sistematización preestablecida de combinaciones posibles en un código cerrado implica la creación de una técnica específica y esta técnica presenta relaciones de significado con ciertos fundamentos estético/ideológicos y con ciertos procedimientos y circuitos artísticos.
- Que desarticular la relación entre arte y estética a propósito de la danza nos permite pensar que la danza puede ser un contenido de la educación del cuerpo: porque la coreografía puede presentar como tema recurrente la estética del movimiento y que la función de “evocar” sentido que todo gesto tiene está dada por la condición de lenguaje del hombre que es quien produce el movimiento (más allá de los intereses de representación o expresión). Acá hay una referencia a la idea de afecto más que a la idea de emoción o sentimiento.

Algunas cualidades estéticas que podemos considerar son: medida, proporción, equilibrio, simetría, ritmo, precisión, economía, fluidez.

Algunos conceptos corporales, espaciales y temporales que podemos considerar: plegado, desplegado, torsión, tensión, distensión, extensión, contracción, relajación, arco, curva, paralelo, articulado, desarticulado, unificado, pesado, liviano, rápido, lento, proyección, introyección, descarga, retención, alineación, colocación, plasticidad, cadencia, coordinación.

Digresión sobre el ritmo y la expresión

A partir de esta consideración general cabe ordenar qué relación específica encontramos entre la danza y el ritmo y la danza y la expresión; para sostener que el mayor nivel de abstracción está dado por la danza, siendo el ritmo y la expresión solo un componente entre otros (Tambutti, 2013).

El concepto de ritmo es de alguna manera equivalente a lo que podemos denominar “estructura” de una pieza generalmente “temporal” (coreográfica, musical, teatral, pero también arquitectónica) y se define como el retorno regular de los mismos elementos o estructuras en distintos períodos de tiempo y remite a la disposición de unidades de medida espacio-temporales (Diccionario de estética). Sobre esta definición general hay un número importante de variaciones, menciono al menos 3:

- la idea de ritmo como sentimiento del movimiento innato del organismo
- la idea de ritmo como proceso de trabajo articulado para percibirse como agradable - enfrentamiento con la naturaleza) y
- como economía y eficiencia.

Considerando esto, entiendo que pensar en términos de “período de tiempo” y pensar la recurrencia en ubicando/precisando “qué es lo que retorna” resulta mucho más potente para pensar la enseñanza de la danza ya que puede retornar un silencio de tiempo, un acento, pero también una suspensión del peso o una descarga, o una torsión (pensando más en términos espaciales y la proyección que el movimiento genera). No solo el movimiento tiene ritmo, también la pieza coreográfica puede ser pensada como “un ritmo”.

En relación a lo expresivo, simplemente decir que remite a una teoría del arte, filosofía e ideología que emerge a fines del siglo XIX y principios del XX con el objeto de “poner en cuestión” pero también ser síntoma de la crisis de la razón ilustrada e instrumental, la desconfianza en el progreso, la emergencia de la experiencia urbana y la enajenación y despersonalización que supone, el avance de la tecnología y dominio de la naturaleza que supone.

Lo expresivo ancla en el imaginario nostálgico del romanticismo. Esto implica la restauración de los vínculos del hombre con Dios (Francoise Delsarte por ejemplo propone una teoría del gesto como “huella de la trinidad”) y con la naturaleza (vinculado a la emergencia del vitalismo alemán). En términos artísticos implica reconocer lo irracional del hombre como genio creador y en términos estéticos implica representar lo sublime y verosímil de la emoción. En la danza particularmente a través de la idea según la cual el movimiento emerge de una fuerza originaria (equivalente a la manifestación de una espiritualidad). En términos ideológicos, sostiene ideas “conservadoras” y sustancialistas (Tambutti, 2013).

En términos técnicos logró formalizar un conjunto de “códigos” que en el gesto mismo de la formalización perdieron sustancia y se acercaron al “racionalismo”. Es preciso reconocer el carácter de técnica que las “formas expresivas” del movimiento tienen, esto nos permite hacer abstracción de su vínculo histórico con el romanticismo y leer sus desarrollos de lenguaje corporal a la luz de la nueva combinación de factores que el código habilita.

Teniendo en cuenta esto entiendo que no puede haber tensión entre técnica y expresión porque la expresión construyó su técnica. Tendríamos que revisar en todo caso que entendemos por técnica y dejar de pensar que solo el ballet tiene técnica.

Los movimientos de torso de cualquier código expresivista implican la adquisición de una forma de respiración que no es la que “tenemos habitualmente”, igual que las técnicas de caída y recuperación que suponen un dominio del peso que es necesariamente “adquirido”.

En relación a la enseñanza de la danza decir entonces que es preciso hacer una teoría que se vuelva sobre la técnica porque si la técnica se autonomiza del pensamiento que la crea, de su teoría ya no estará en relación al objeto sino alienada en él.

El reduccionismo tecnicista en el ámbito de la educación del cuerpo, opera como vaciamiento de sentido e impacta en la reducción del cuerpo a máquina viva. En particular si consideramos

un eficientismo *per se* que aleja a la técnica de su fundamento de sentido o lo ancla en la potencia biológica del cuerpo.

Una técnica que opera sin teoría posibilita que lugar del saber sea ocupado por el automatismo de la repetición eficaz.

Entonces, producir una teoría de la enseñanza de la danza en la lógica de las prácticas corporales apuesta a reducir la autonomía de la técnica, ya que esta autonomización le sustrae su estatuto en la “construcción de formas de vida” y la repliega hacia la mera reproducción eficiente del movimiento de la vida *zoé* alejándola del saber.

Referencias

- Behares, L. E. (2008) De un cuerpo que responda a la palabra. Un retorno a la “teoría antigua” de la enseñanza. En: Behares, Luis E. y Raumar Rodríguez Giménez (Orgs.) *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Universidad de la República, Montevideo.
- Copeland, R. y Cohen, M. (1983). *What is dance. Readings in Theory and Criticism*. Oxford University Press: Londres.
- Crisorio, R. “Educación corporal” en Carballo, C. (Org.) (2015) *Diccionario crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Prometeo: Buenos Aires.
- Escudero, Carolina (2013) *Cuerpo y danza: Una articulación desde la educación corporal* (Tesis de posgrado). -- Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Educación Corporal. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.894/te.894.pdf>
- Escudero, C. y Yutzis, D. (2020) Una aproximación estética a la educación del cuerpo: vida calificada y gusto por el movimiento. En Crisorio, R. Rocha, L. y Lescano, A. (2020) *Enseñanza y Educación del cuerpo*. Edulp; La Plata. Disponible en http://se-dici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/93259/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Laban, R. (1987) *El dominio del Movimiento*. Editorial Fundamentos: Madrid
- Leescheave, J. (2009) *El bailarín y la danza. Conversaciones con Merce Cunningham*. Global Rythm: España.
- Mc Fee, G (1992). *Understanding Dance*. Routledge: Londres.
- Rodriguez, R. y Seré, C., (2014) Entrevista con Luis Behares. En *Revista Poiesis* Revista do programa de pos-graduacao. Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil. Disponible en https://saberespsi.files.wordpress.com/2017/08/entrevista_con_luis_e-behares_a_posi.pdf
- Tambutti, S. (2013) *El cuerpo como un medio de redención. Territorio teatral n° 10*, 2013. Disponible en: http://territorioteatral.org.ar/html.2/home_n10.html.
- Tambutti, S. (2009) *Itinerarios teóricos de la danza*. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163219835001>.

CAPÍTULO 6

Poner el foco en el movimiento: sensopercepción y fotografía

Julieta Ansalas y Daniela Yutzis

Introducción

Poner el foco en el movimiento es un proyecto del Seminario de Sensopercepción de Educación Física 5 –a cargo de la docente Daniela Yutzis– que se dicta por segunda vez con los estudiantes durante el segundo semestre del año 2020 en contexto de pandemia. La propuesta sostiene los núcleos centrales de la asignatura y ofrece a su vez la posibilidad de articular estos conceptos con el uso y el pensamiento que nos habilita la fotografía. En este caso particular, la modalidad *online* nos facilita tener una entrevista (y un seguimiento de las fotografías que toman y comparten los estudiantes) con la artista/fotógrafa Julieta Ansalas desde Barcelona. Así, este texto, tiene por objeto presentar los diálogos y reflexiones –entre ambas– que sustentan este proyecto. La tarea conjunta se inicia hace unos pocos años y con el devenir del tiempo se abren nuevas preguntas e investigaciones sobre la percepción, el movimiento, la estética, lo sensible, la observación, el lenguaje y el movimiento.

Si bien la propuesta se gesta en tiempos anteriores a la pandemia, su dictado en este contexto pone de relieve de un modo particular la relación del cuerpo con la imagen, de lo que se hace con lo que se ve, de cómo se convoca a la acción. Quedan así, muy visibles ciertos parámetros de la educación en torno al cuerpo. En particular, en estos tiempos, resulta llamativo el despliegue de una gran oferta de *clases de entrenamiento físico* donde moverse parece ser la llave de la alegría y la euforia *para sobrellevar* tiempos complejos. La captura del cuerpo en tiempos de cuarentena (cierta pérdida del contacto que en la vida cotidiana se genera en la calle, un contacto extremo del cuerpo en un espacio ahora más reducido) desata un sinnúmero de preguntas donde el cuerpo, la salud, la educación, el movimiento toman un protagonismo relevante.

El dictado de este seminario parte de los elementos centrales que se abordan en las clases de Sensopercepción: el análisis sutil del movimiento, el concepto de postura, el uso del lenguaje en sus dos aspectos- aquello específico del ámbito de la anatomía y el lenguaje en tanto aquello que nos ordena y hace cuerpo- y la invitación permanente a poner el foco en otros lugares posibles del movimiento.

Recogemos algunas preguntas constantes del estudio del movimiento: la relación del pensar con el mover, desde dónde organizamos un movimiento, cómo lo pensamos, desde dónde se genera, qué sucede con *el resto del cuerpo cuando muevo una parte determinada*. Pero esta vez, para interceptar esas preguntas, dejamos que entre otra mirada. Invitamos a los estudiantes a que hagan uso de las cámaras fotográficas de sus teléfonos celulares. Que recorren, que resten. Que saquen lo que sobra. Que observen de otro modo aquello (el movimiento) que parece ser conocido.

Sensopercepción

En los años 50, en Argentina, Patricia Stokoe nombra a la Expresión Corporal. Crea, problematiza, ordena un modo de acceso a la danza para todos. Un poco inspirada en los aires de apertura de las artes para la construcción del sujeto y tal vez un poco *de avanzada*, piensa ciertos criterios de inclusión. Pero acceder a esa danza implica pensar una nueva técnica. Los formatos de copias de secuencias no alcanzan en su propuesta. Así la Sensopercepción se constituye entre los conceptos que Stokoe (1919-1996) resignifica de diferentes técnicas de educación del movimiento.

Hoy, varias décadas después su práctica perdura, se renueva y crece. Algunas preguntas se empapan de los pensamientos que atraviesan cada época. Claramente los cuerpos de posguerra no son interpelados en los mismos lugares que ocupa el cuerpo hoy. Sin ahondar en esa investigación -que demandaría un texto aparte- nos interesa compartir ciertos criterios y algunas preguntas que construyen el cuerpo de esta técnica.

Tal como se enunció desde los inicios, la propuesta de búsqueda de un *movimiento propio*, rompió cierta estandarización del movimiento. La potencia de la singularidad pone el sello a sus textos. Con consignas iguales, se deja que aparezca la diferencia. No se busca la uniformidad de los cuerpos. No se trabaja en pos de la imposibilidad de la perfección del unísono de los cuerpos (tan bello y exquisito por supuesto en ciertas prácticas). Sino que, la mirada cambia su foco. Me detengo en un ejemplo: *pido que flexionen el torso hacia adelante y abajo*, pero mi interés no se centra en la distancia o proximidad de las manos con el piso. El estudio de la clase puede poner el foco en la capacidad de anclaje de los pies a la tierra: su contacto, la distribución del peso, la forma del arco, la textura de los dedos. Nombro con detención partes de la pelvis para que la dirección del movimiento en el espacio pueda lograr mayor precisión. Entonces allí, se desvanece la mirada que quiere medir la distancia de las manos al piso, la extensión de las rodillas, la vista de perfil como única mirada posible. Y, tal vez, como Orson Welles en el film *El ciudadano Kane* (1941), elijo un plano contrapicado, con una angulación oblicua inferior de la cámara que apunta desde el suelo al cielo. Por un momento me desligo del movimiento primario y estudio tal vez en el suelo, la relación del movimiento entre la cabeza y la pelvis y los modos de compensar y desordenar una y otra vez el eje. Entonces el objetivo ya no es que esas manos toquen el piso. Seguramente habrá que estudiar, investigar con

detención el movimiento de la pelvis, la relación con la gravedad, para que ese gesto de *bajar el torso*, diferencie la flexión lumbar de aquella que se produce en la articulación coxofemoral. Para ello será requisito apelar a la percepción del cuerpo en movimiento, no para conseguir mediante el voluntarismo técnico la pose ideal, sino para habitar y dejar *mover-se* en un presente atento, en una actividad que es entre lo sensible y lo inteligible, en ese instante del hacer-pensar-sentir. Así, observar y nombrar esos fragmentos del cuerpo les da consistencia, les permite aparecer. O asomar. Y eso requiere otra foto.

La minuciosidad del movimiento que estudia la sensopercepción tiene su interés puesto en observar cómo nos movemos y cómo pensamos/ hacemos/percibimos movimiento. Cuál es la relación del decir con el hacer.

Gran variabilidad de orientación, clara sensación de la tendencia al movimiento, precisión de la actualización del movimiento a través de todo el cuerpo, lugar de afinamiento de las aceleraciones/ralentizaciones y, al mismo tiempo, finura perceptiva de aquello que no es visible y fuerza actuante de un potente desplazamiento vuelto visible, la cadera es un medio de experiencia rica en articulación. El trabajo de exploración de la articulación de la cadera permite sentir la imbricación íntima y en todos los sentidos entre sensaciones e imágenes, entre sentir y actuar. Es de igual modo el movimiento que, en el cuerpo, equivale al rolar sobre el suelo: multidireccional, se puede decir que la cadera rola y entrega en su desenvolvimiento la sensación de continuidad cambiante de la experiencia del despliegue de la piel rolando sobre el suelo. Es en este sentido un lugar de repartición entre el sentir y el exponer, entre lo que ya no puede decirse más en términos de interior de exterior. La potencia de juego de esta articulación tiñe las posturas que emergen de los movimientos de la cadera, volviendo sensible la manera en que la ficción del movimiento danzado habita estos arreglos gravitatorios siempre renovados (Bardet, 2012, p.171).

De este modo el estudio del movimiento abre su pensamiento a un lenguaje hecho con palabras que hacen cuerpo. Asistimos a una invitación permanente de reflexión sobre el modo de hacer. Y es allí, justamente donde la participación de la mirada de la cámara nos permite enriquecer la observación una vez más. Poner en juego lo que se ve con lo que se hace, lo que veo, lo que escojo. El movimiento de quien mira y de quien es observado. La vista desde distintos ángulos. Filmar desde el piso. Congelar la imagen que sigue eternamente el movimiento. Construir una diagonal que no se quiebra. Crear en movimiento.

Una invitación

La propuesta de realizar una charla desde mi trabajo fotográfico en un contexto diferente al arte despertó en mí la curiosidad y la oportunidad de observar un punto de vista nuevo, con otras

experiencias de acercamiento a la obra. Tuve la posibilidad de ver una galería online de imágenes que los estudiantes exponían durante el transcurso del seminario y descubrir la búsqueda y los hallazgos de la propuesta de Daniela Yutzis.

Desde hace unos años el movimiento es una parte importante en mi proceso de trabajo, quiero decir, el movimiento en sí mismo constituye el punto central en la construcción de la imagen fotográfica. Elegí nombrar esta forma de trabajo como *Fotoforming* e investigar sobre los diferentes aspectos que la componen.

Es una técnica que nos permite grabar el movimiento del fotógrafo. Para alcanzar a registrar esa memoria del movimiento se necesitan determinadas condiciones de luz y velocidad de obturación de la cámara. Una de las preguntas de los estudiantes fue si esta técnica también podía realizarse con un celular. He descubierto que es posible aplicar *Fotoforming* a imágenes obtenidas desde un celular, ya que existen aplicaciones o inclusive hay algunos modelos de celulares que permiten tener un control manual de la velocidad de la cámara.

Me parece oportuno aclarar que la charla no tuvo el propósito de enseñar a usar *Fotoforming* o de imponer o promover el uso de esta técnica, simplemente fue la exposición de mis hallazgos de una técnica que me sirve de base para realizar mi obra por medio de diferentes series fotográficas en donde la técnica sólo es un medio para alcanzar mis propósitos de expresión.

Otro de los aspectos fundamentales a tener en cuenta es el motivo a fotografiar. Una de las preguntas de los estudiantes fue si había fotografiado cuerpos. Hasta el momento, en mi investigación he obtenido muy buenos resultados al fotografiar elementos planos e inmóviles. En mi opinión las pruebas realizadas con elementos tridimensionales hasta ahora, perdían esa cualidad de dibujar el espacio.

Las figuras planas, en realidad, permiten revelar una de las principales cualidades de *Fotoforming* que es crear la ilusión tridimensional de las formas. Mediante el movimiento se pasa de una imagen bidimensional a una tridimensional.

Esta forma de trabajo requiere de la interacción de tres elementos: una baja velocidad de obturación o disparo, la calidad del movimiento de la cámara y el motivo a fotografiar. Cualquier modificación en una afecta a otra. Desde luego la fuente de luz es imprescindible en fotografía y fue otro elemento a explorar. Para poder ir descubriendo las posibilidades que ofrece *Fotoforming*, me concentré en trabajar cada uno de estos elementos por separado. En principio busqué la luz y velocidad adecuada, es decir aquella que me permitiera grabar o dibujar con el movimiento. Este punto marca la diferencia entre fotografiar un elemento cuya imagen fotográfica quede movida y la de una imagen fotográfica en donde la forma es creada con el movimiento.

He utilizado y han funcionado diferentes fuentes de luz: luz natural (de ventana difusa), luz de proyectores, luz de pantallas y luz continua. Comienzo con una investigación monocromática porque me permite concentrarme en las formas, las líneas y luego que ajusto todos los detalles puedo pasar a un segundo nivel que es la incorporación del color.



Foto: Julieta Ansalas, Fotoforming_N2

Tanto el movimiento de la cámara como la elección del motivo son aspectos que desarrollo en paralelo, porque la creación de las formas depende en la misma proporción de las características de ambas. Quiero decir que si fotografío por ejemplo una línea horizontal, y el movimiento de la cámara es también horizontal, no voy a crear una forma volumétrica, sino que voy a extender esa línea. Por el contrario, si decido fotografiar esa línea horizontal con un movimiento vertical voy a producir una forma, una línea con cuerpo. Y el tamaño de ese cuerpo va a depender de la extensión y velocidad del movimiento que realice al momento de realizar el disparo. Este concepto deja ver que hay movimientos en combinación con los motivos a fotografiar que son más o menos *creativos* que otros.

Algo que me resulta asombroso es la precisión del registro que hace la cámara fotográfica del movimiento. Esa cualidad permite una infinidad de matices, de pequeños ajustes que desencadenan grandes diferencias en la imagen.

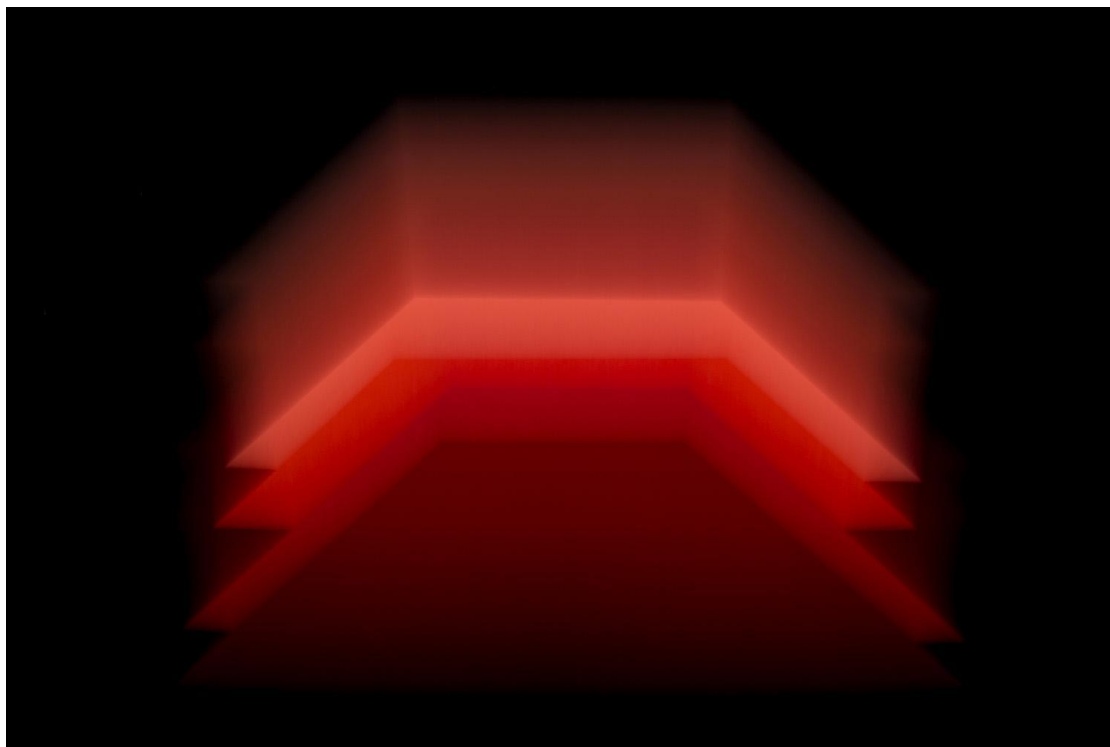


Foto: Julieta Ansalas, *Teatro de cámara_N61*

Los movimientos que realizo al momento de disparar comenzaron siendo aleatorios y a medida que iba observando los resultados comencé a pautarlos. Tomé las referencias de Rudolf Laban²², también recordé y puse en práctica lo aprendido en las clases de sensopercepción que tomé con Daniela Yutzis. Este material me sirvió para ordenarme y busqué en Merce Cunningham²³ nuevas ideas y formas de notación del movimiento. Resulta muy complejo transmitir a otros, el movimiento con una línea, pero puede ser un guión para uno mismo. De esta manera, comencé a despejar e inclusive a separar en cada serie fotográfica que iba realizando, una forma diferente de moverme. Hay obras como la serie *Teatro de cámara* en donde apliqué un movimiento vertical y utilicé el trípode. Lo curioso es que no lo usé como habitualmente se usa un trípode. En todo momento yo estaba mirando a través del visor de la cámara, me balanceaba apoyada en el trípode siguiendo la trayectoria de la cámara, así que ese movimiento vertical también lo realizaba con mi cuerpo. Al principio no era muy consciente de cómo me implicaba físicamente en este movimiento, y por tanto estas sesiones me dejaban francamente cansada. Me di cuenta que las sesiones tienen que prepararse y prever los movimientos y posibles resultados para que sean más cortas y evitar el agotamiento.

En algunas series como “Acciones sobre un plano” y “El estudio de las formas”, comentaba a los estudiantes que fueron trabajos en donde se ponía en evidencia el movimiento de quien realiza la toma. Porque en todo momento fotografiaba los mismos motivos, pero la imagen era diferente. Especialmente en “El estudio de las formas”, donde la imagen se compone de fotografías

²² Para más detalle ver Laban, R. (1978) *Danza educativa moderna*, Buenos Aires: Paidós

²³ Para más detalle ver Cunningham M. Lesschaeve J. (2009) *El bailarín y la danza*, Barcelona: Global Rhythm.

de fotografías de retratos, las expresiones de esos retratos parecían cambiar, aunque en realidad siempre eran fotos fijas de una persona.

Como reflexión retomo el concepto que mencionó Daniela: “lo estético como un modo de habitar el movimiento” (Crisorio, Bidegain, Lescano, 2020, p. 35), me gustó mucho esta idea y todas las sensaciones que provoca este pensamiento. Nos hemos centrado, tanto en mi práctica como en la propuesta de Daniela, en abordar el movimiento desde canales diferentes a la práctica habitual. El movimiento conectado a la imagen fotográfica, no desde la representación, sino desde el descubrimiento de su interacción.

Pedir fotos. ¿Qué ves?

El dictado del seminario comienza con clases teóricas de sensopercepción y en una de las primeras propuestas se pide a los estudiantes que tomen fotografías “de una persona en movimiento” y las compartan. Con toda intención se deja la propuesta abierta a que ellos decidan qué escoger y se enfrenten a las implicancias de este pedido. Las fotos se suben a una plataforma que funciona como una galería de fotografías compartidas. En un inicio, algunos envían imágenes de ellos mismos como carta de presentación, otros eligen una imagen de algún momento en que estaban haciendo algún deporte extremo o traen fotos donde se resalta la estética del cuerpo en el deporte (aunque las mismas hayan sido tomadas con anterioridad al pedido). Aparecen dudas y consultas: lo que está bien, lo que se espera, lo que se tiene que mostrar o ver.

Varios resuelven tomar una foto de uno de sus compañeros haciendo una posición muy tradicional de la educación física, a saber una sentadilla. No sólo es recurrente la imagen, sino que además la foto de ese gesto se toma reiteradamente de perfil. Allí pareciera querer mostrarse cómo *se debe hacer el ejercicio de manera correcta*. Pensamos entonces que esa construcción forma parte también del modo en que doy las consignas cuando enseño ese movimiento. Más aún, que cada vez que hago ese movimiento pienso en su organización desde allí, desde ese foco. ¿Cómo sería sacar una foto de un compañero haciendo una sentadilla desde el piso -o cualquier otro ángulo-? Muchas fotos de frente y de perfil, casi todas. No se trata entonces de *prestar atención a la espalda*, porque ello es aún en relación a un frente, es su atrás. La primacía de un foco central, el cuerpo *al medio*. Lo miro desde adelante o de costado. ¿Cómo es hacer ese gesto poniendo el énfasis en el empuje y/ o descarga de peso de los pies hacia el piso? ¿Por qué siendo infinita la cantidad de movimientos posibles, la galería se llena de compañeros haciendo sentadillas? ¿Por qué inicialmente todas muestran al cuerpo de frente o de perfil? ¿Cómo puedo obstruir esa construcción del espacio?

Con el transcurrir de los días, comenzamos a compartir de manera conjunta con los estudiantes preguntas como estas, visiones, lecturas e invitaciones más precisas para poder poner el foco en otro lugar. Algunos estudiantes comparten fotografías más cotidianas, incluso aparecen miembros de sus familias o personas con quienes están conviviendo, con todo lo particular que implica la convivencia en ese período de cuarentena de la pandemia, donde incluso

muchos de los estudiantes deben volver por cuestiones económicas y organizativas a las casas de sus padres. En algunos casos asoma el color, el aroma de sus pueblos, el verde, el olor de sus hogares, la composición, la creatividad; comienzan así a enriquecer cada vez más el armado de las imágenes.

La mirada del fotógrafo es una constante toma de decisiones. De acuerdo a qué decidimos incluir y qué excluir o qué decidimos mostrar y qué ocultar, qué luces, qué ángulos, qué colores, qué orden; de acuerdo a estas decisiones la imagen nos mueve en diferentes direcciones.

Los trabajos de los estudiantes del seminario de sensopercepción tomaron estas decisiones logrando fotografías que abordaban el humor, la mimetización de las formas y color con su entorno, conseguir sorprender y crear diferentes grados de tensión, elaborar composiciones con un exquisito equilibrio, conseguir imágenes con luces envolventes, trabajar en secuencias y permitimos imaginar algo más allá de la imagen al elegir adecuadamente el punto de vista.

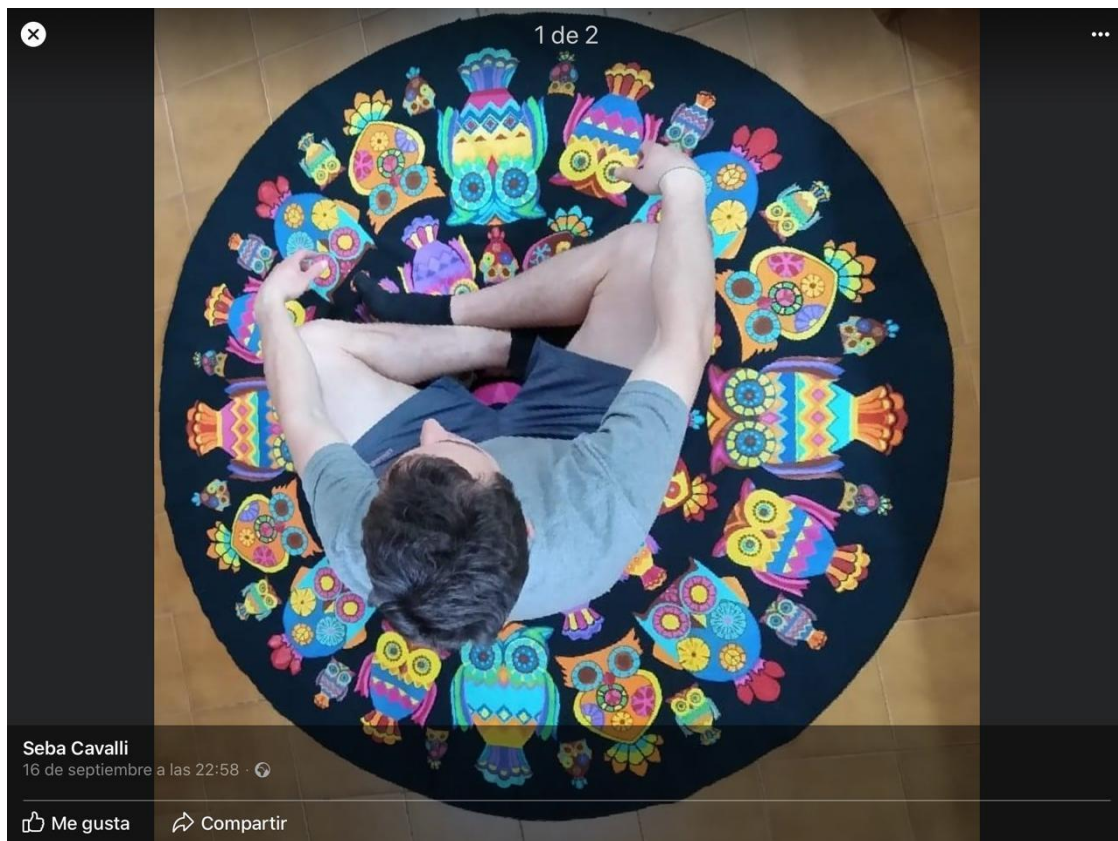


Foto: Sebastián Cavalli

En algunas de las imágenes elegidas, como la fotografía superior, vemos un marco dentro de otro marco. En ocasiones, el uso de determinados elementos en la escena puede permitirnos crear un recorte diferente al rectángulo del visor de la cámara y además aportar nuevos focos de atención. La mirada siempre realiza un recorrido en la imagen, en esta ocasión se dirige hacia los coloridos búhos de la alfombra, su alineación circular refuerza el redondeo de la alfombra y la lectura se produce de afuera hacia adentro. El enfoque de las figuras estampadas en la alfombra

aporta un protagonismo que favorece a la interacción con el actor creando una escena con cierto guiño de humor y juego.

Se habla de fotografías opacas o transparentes, en esta ocasión nos encontramos con la posibilidad de introducirnos en la imagen por medio del reconocimiento del espacio, del aire entre el cuerpo y la alfombra, de las distancias entre la cabeza y las manos, aspecto que contribuye a su tangibilidad.

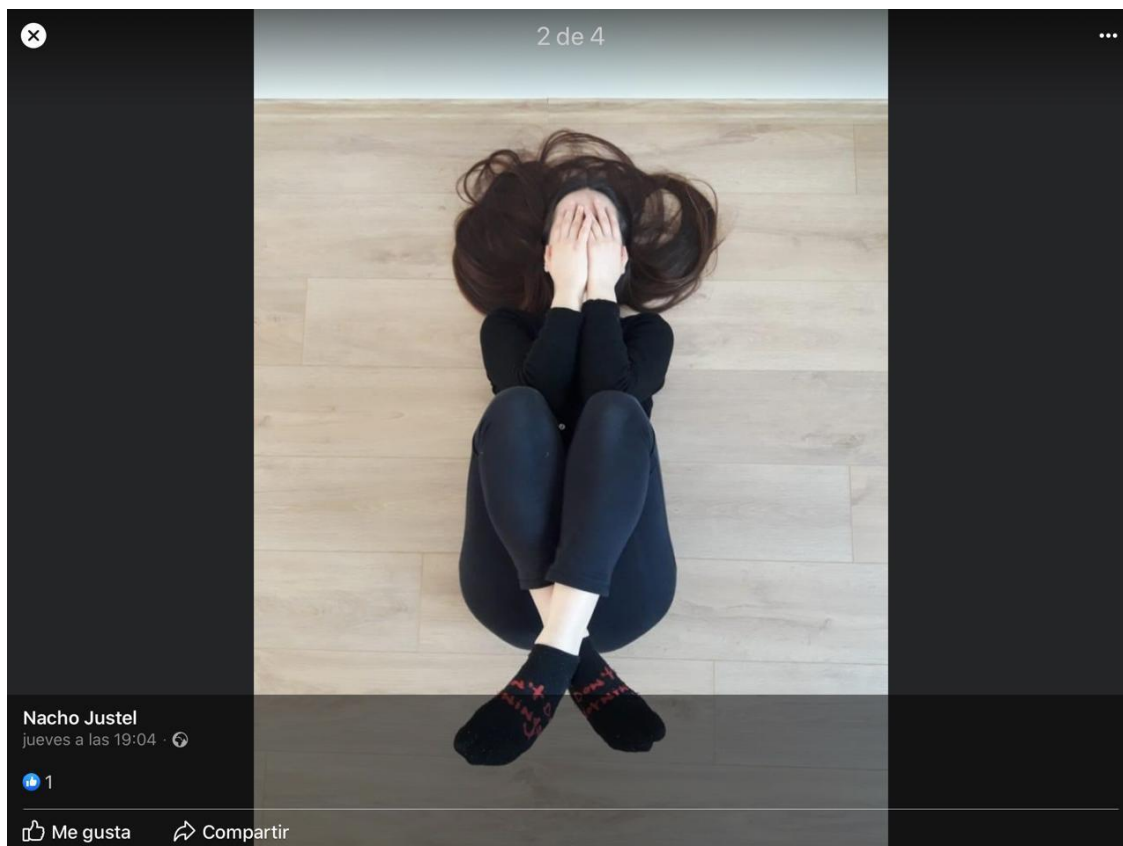


Foto: Carlos Ignacio Justel

Un aspecto fundamental en la fotografía es la elección del punto de vista y la composición que creamos a partir de la realidad que vemos. Siempre la fotografía implica establecer un orden.

La forma de resolver esta imagen me parece bellísima; una vista cenital y centrada en donde predomina la simetría, y el dibujo que forma el cabello le aporta dinamismo. Inclusive la elección de un encuadre vertical sobre un fondo cuyas maderas están dispuestas de manera horizontal, permite que la imagen establezca un balance en las relaciones formales que se presentan. También posee una exquisita organización de las zonas oscuras (ropa y cabello) y las zonas claras (cuerpo y fondo).



Foto: Lucía Pamich

En esta serie de imágenes, vemos el uso del tiempo, el relato por medio de secuencias y la posibilidad de una historia. También esta secuencia capta la atención por todo aquello que no vemos. Nos permite no solo crear una historia, sino imaginar todo aquello que está oculto. También nos induce a poner el foco en el contacto de los pies desnudos con el suelo.

Estas fotografías presentan diferentes niveles de profundidad, pero solo percibimos un primer plano (las piernas) y un fondo. La imagen se articula como un escenario, en donde se presenta un actor a veces en movimiento y a veces quieto. La figura está envuelta con una luz de ventana que produce un contraluz y que quita algo de definición a la imagen, pero contribuye a crear un color, un aire propio.

Pensar la fotografía

Estas fotografías no cumplen la mera función instrumental de ilustrar o ejemplificar lo que sucedió en la cursada del seminario. Estas fotografías provocan el acceso a otro ámbito del pensamiento. Exponen de manera diferente aquello que tantas veces parece imposible de ser visto. La fotografía que hace al pensamiento, no sólo ilustra, sino que nos habilita a pensar.

La reflexión acerca de la imagen y su dimensión política es analizada casi desde los comienzos de los inicios de la fotografía. Las tecnologías representan grandes cambios, pero sin embargo el verdadero cambio lo presenta la mirada, la decisión de dónde recortar el problema, es decir que solo a través del ojo, de *dónde poner el foco*, la implementación de esa tecnología (en este caso la cámara del teléfono celular) resulta una herramienta que nos habilita a abordar una temporalidad, un espacio, un cuerpo, el análisis de un movimiento inmerso en sus sensaciones, en su historia, en un presente.

La subestimación de las fotografías radica en pensar que sólo se mira con los ojos. Como señala Didi-Huberman, se mira con todo el cuerpo y se mira con el lenguaje,

Lo que más me gusta de mi oficio es encontrarme por casualidad con un Goya, que me ha pasado, y es tal el choque que en ese momento te falta el lenguaje. Lo bueno, lo magnífico es que si tienes el valor y el coraje puedes reinventar tu lenguaje gracias a la imagen de Goya. Al final el artista no solo te ha ayudado a ver sino a pensar, que es lo que quería. (Didi-Huberman, 2013, s/p)

Ver es abrir los ojos y también cerrarlos. Humedecer el ojo. Aproximarse y alejarse de la imagen.

No inmovilizar ni desestimar esa apreciación sensible, de lo que vemos. No reducir la complejidad frente al documento visual (Didi-Huberman, 2017). “Los ojos de la historia no se reducirían decididamente a simples órganos perceptivos. Piensan, miran con palabras y frases, constatan y comparan, se emocionan y elaboran. Por último, forman un auténtico médium del saber sobre el hombre y su historia (...)” (Didi-Huberman, 2017, p. 4) que se entreteje con lo discursivo. Así, el autor nos invita a *dejar -ser* las imágenes, a no agruparlas en un cuadro sinóptico, en un esquema organizado y cerrado. Dejar que las transiciones del saber y de lo sensible persistan... tal vez sea esa una de las tareas más complejas.

La fotografía es (Benjamin, 2007) otro modo de contar que destella en un mismo gesto, la multiplicidad de los tiempos. *Radiaciones electromagnéticas, penetran por el objetivo de una cámara, la formación de una imagen invertida, controlar la cantidad de luz*. Observar y analizar el lugar de la mirada y la mediación técnica en la constitución de la experiencia moderna potencia el análisis de la fotografía y en este caso particular de los cuerpos en movimiento. *Un baño químico transforma la imagen latente -que ya está impresionada-, se amplían los puntos negros en manchas perceptibles: algo es factible de ser revelado*. Otro lenguaje nos obliga a ejercitar una lectura diferente. Como un relámpago, capta la intimidad de la clarificación del detalle. Como la cita de un fragmento (Yutzis, 2020) la cámara intenta captar lo inapropiable, algo que acontece sólo en ese instante pero que perdura en múltiples visiones.

Fotografiar *un movimiento* es fotografiar a *alguien*, es en relación a una persona. Es poner en juego aquello que es y no es, lo que se ve, lo dicho y lo oculto. Más aún destella lo oculto, porque habita el límite de lo que se quiere mostrar con lo que se oculta (Yutzis, 2020). Un retrato se moldea alrededor de la mirada que nos llama y nos atrae en su foco, “la firmeza de su diseño nos invita a mirar un alma en o sobre la figura que representa” (Nancy, 2006, p. 27). Mirar la foto de un movimiento es mirar al mismo tiempo un cuerpo en quietud, es observar cómo se desdibuja

el límite entre lo que se mueve y lo que se detiene, entre lo exterior y lo interior, es dejar aparecer la impronta de la multiplicidad de relatos posibles. Así la fotografía nos permite alejarnos y acercarnos a nuestro objeto de estudio: el cuerpo en movimiento. Congelar una imagen que sigue en movimiento, visibilizarla y alejarse. Porque entonces surge una nueva observación que desencadena la aparición de nuevos pensamientos sobre eso que parecía tan próximo y cercano que ya creíamos que ni siquiera era necesario pensarlo.

Otro punto para seguir pensando es el rol de quién dispara la foto. Hay ciertos fotógrafos que realmente ven la imagen a fotografiar luego de disparar. Es decir, miran a través del visor de la cámara, pero sus decisiones no surgen desde el análisis visual sino desde el sentir. Podríamos entonces, pensar la fotografía como un arte que puede abordarse desde otros sentidos.

También podríamos sumar otra manera de interactuar, en donde el movimiento no es observado sino reflejado por la fotografía, como por ejemplo en *Fotoforming*. De esta forma nos estaríamos refiriendo a poner el foco en el movimiento del fotógrafo; en donde el motivo o el cuerpo a fotografiar está estático y es el fotógrafo el que se mueve.

Obra en construcción

Habitar el *entre*, entre arte y educación, entre cuerpo e imagen en un trazo dialéctico y no meramente instrumental. Es decir que no hago de la fotografía un objeto de uso para ver el modo de orden de un cuerpo, porque en última instancia esa fotografía no puede por se construir el modo de pensar el cuerpo.

Así la fotografía no (solo) ilustra el movimiento, no (solo) nos deja ver lo no posible de ser visto, no (solo) acentúa ese lugar sobre el que ponemos la mirada, sino que irrumpe el movimiento, lo craquela, lo destruye y nos permite crear un nuevo movimiento, otro modo posible de hacer-mirar-pensar el movimiento. Se craquela porque se producen grietas por el paso del tiempo. Algo permanece sin movimiento, entonces el tiempo y la superposición de las capas permite una nueva apertura. Se rasga para que aparezca otro lugar. Se resquebrajan las capas superiores para dejar que aparezca la guía de ese movimiento base, más vacío.

Descubrimos entonces que esa imagen fotográfica no sólo afecta o modifica nuestra percepción del movimiento fotografiado sino que cada individuo, según su propia historia, crea una interpretación que no necesariamente coincide con la de otros. Cada uno crea su propia visión de la imagen.

Referencias

- Bardet, M. (2012). *Pensar con mover*. Buenos Aires: Cactus.
- Benjamin, W., (2007). Pequeña historia de la fotografía. En Benjamin, W. *Conceptos de filosofía de la historia* (pp.183-200). La Plata: Terramar Ediciones.

- Benjamin, W., (2007). La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica. En Benjamin, W. *Conceptos de filosofía de la historia* (pp.147-182). La Plata: Terramar Ediciones.
- Benjamin, W., (2008) Obras, Libro I, vol. 2, R. Tiedemann y H. Schweppenhäuser (eds.) con la colaboración de T. Adorno y G. Scholem, trad. de A. Brotons Muñoz, Madrid, Abada.
- Didi-Huberman, G., (2008). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Laban, R. (1978). *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós.
- Cunningham, M. Lesschaeve, J. (2009). *El bailarín y la danza*, Barcelona: Global Rhythm.
- Didi-Huberman, G. (2017) La imagen y las signaturas de lo político Conferencia impartida el 16 de junio de 2017 con motivo de la inauguración de la cátedra «Georges Didi-Huberman: políticas de las imágenes» en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Buenos Aires, Argentina). *Fractal*, número 82.
- Didi-Huberman, G. (13 de marzo de 2018) Toda imagen es una manipulación. *El Cultural*.
- Nancy, J. L., (2006). *La mirada del retrato*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Yutzis, D. (2020). Un retrato lleno de espiritualidad. *III Walter Benjamin*, noviembre 2020, Ensenada, Argentina.

CAPÍTULO 7

La enseñanza del deporte en la escuela: discursos, relaciones y sentidos

Valeria Emiliozzi y Delfina Urruty

El capítulo busca analizar los discursos que sostienen la enseñanza del deporte en el Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires (Argentina) e identificar las reglas, sentidos, límites que hacen posible determinadas prácticas y relaciones entre una manera de pensar el sujeto, el deporte y en efecto la enseñanza del deporte. El análisis se centra en identificar los discursos sobre el deporte, las formas de suponer su enseñanza, el modo de definir sus objetivos, sentidos, etc.; y se lleva a cabo a través de un análisis de los documentos curriculares ya que representan, más allá de los objetivos y contenidos de un plan educativo, “lo que se enseña en cada escuela, considerando lo que colectivamente se entiende que las escuelas deberían enseñar” (Dussel, 2010, p. 7).

Numerosos enunciados han intentado definir la enseñanza del deporte en la escuela con un fin humanista colocando el énfasis en la construcción de una ciencia humana o humanística (Blazquez Sanchez, 1986, Lasierra y Lavega, 2006, Hernandez Moreno, 2000, Bayer, 1992, Parlebas, 2001, Le Boulch, 1993), o desde la fenomenología o corriente humanística y social (Trigo, 1999, Sergio, 1996) y ponen su objetivo en la percepción y conciencia de los movimientos. Nuestro análisis buscará tratar los documentos como monumentos, es decir, describiéndolos en sí mismos, en las afirmaciones que exhiben, en sus preguntas o exclamaciones que expresan órdenes o deseos, y sirven para revelar las circunstancias en que se formula el enunciado o las restricciones a que está sometido cuando se habla del deporte y su enseñanza.

El modo de analizar los discursos consiste en describir las relaciones entre enunciados, para lo cual se hace ineludible precisar que el correlato del enunciado aparece bajo la forma de un conjunto de dominios en el que tales objetos pueden aparecer y en el que tales relaciones pueden ser asignadas: un momento para pensar el deporte, un sentido del deporte, un modo de suponer su enseñanza en la percepción, en la fragmentación de etapas, etc. Por ello, el análisis de los enunciados no se reduce ni a las posibilidades de la frase en cuanto frase ni a las posibilidades de la proposición en cuanto proposición. “Se llamará enunciado la modalidad de existencia propia de este conjunto de signos: modalidad que le permite ser algo más que una serie de trazos (...) modalidad que le permite estar en relación con un dominio de objetos” (Foucault, 2008, p. 140). Si se tiene en cuenta lo dicho acerca del “modo material del enunciado”, el discurso no puede definirse fuera de las relaciones que lo constituyen –por eso Foucault (2008) habla más bien de

“relaciones discursivas” o de “regularidades discursivas”–, porque, en definitiva, el discurso es una práctica, lo cual no refiere a la actividad de un sujeto sino a la existencia objetiva y material de ciertas reglas a las que ese sujeto debe ceñirse desde el momento en que interviene en el discurso. Las relaciones discursivas que forman las prácticas –como las prácticas praxiológicas o las prácticas del paradigma de la complejidad, entre otras que se reflejan en el currículum–, no son lazos existentes entre conceptos o palabras, frases o proposiciones; pero tampoco son externos. Es decir, no son circunstancias exteriores que constriñen al discurso, sino que determinan el conjunto de relaciones que éste debe someterse para tratar acerca de determinados objetos, nombrarlos, analizarlos, explicarlos, clasificarlos, etc.

En consecuencia, el capítulo abandona la pretensión de leer los discursos desde parámetros que se organizan al margen de su aparición efectiva, y despliega una interrogación de sus enunciados a partir de los efectos de verdad, sus límites y aquello que se suponen como verdadero. Consiste más bien en cuestionar las evidencias y postulados, en sacudir los mitos y verdades, las maneras de decir, hacer y pensar; en desenmascarar las relaciones entre un modo de pensar el sujeto y el deporte y, a partir de esta re-problematización, desplegar un desplazamiento epistemológico que transforma la lógica del origen del sujeto y sus relaciones con el deporte. En síntesis, el escrito no consistirá en modelar ciertos discursos sobre la enseñanza del deporte que brindan los documentos curriculares y los documentos de apoyo, sino que estriba más bien en cuestionar las evidencias y postulados, en sacudir las maneras de decir, hacer y pensar la enseñanza del deporte en la Escuela y las relaciones cuerpo-deporte.

El discurso humanístico

La enseñanza del deporte en el Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), se plasma en la idea de un recorrido de enseñanza que se inicia en el primer ciclo de la Educación Primaria Básica con los llamados juegos sociomotores, continua en el segundo ciclo con los juegos deportivos y sus variantes: “juegos deportivos globales, juegos deportivos reducidos, driles deportivos jugados, juegos deportivos modificados, minideporte” (DGCyE, 2014, p. 11) y finaliza como Deporte Escolar en la Educación Secundaria.

Un primer sentido de la enseñanza del deporte refiere a una enseñanza fragmentada y evolutiva que construye una serie de adaptaciones de reglas, espacios, situaciones y acciones con el fin de favorecer el aprendizaje de los diferentes deportes. Por ello, se plantean “situaciones didácticas con la intención de facilitar la iniciación a uno o más deportes o el mejoramiento en el desempeño, favoreciendo la comprensión y resolución de situaciones tácticas” (Ibid.). Se construye una línea evolutiva que tiene como última fase al deporte propiamente dicho: los alumnos primero deben reconocer las partes del juego, luego pueden jugar con los otros, realizar prácticas lúdicas, juegos predeportivos, y finalmente el deporte. Cada etapa del desarrollo es un paso que consiste en una verdad obsoleta.

En la enseñanza en la escuela y en el cef, la construcción de juegos sociomotores supone para el alumno aprender a jugar y a saber jugar, conocer formas posibles que estos juegos adoptan en sus comunidades en diferentes momentos históricos, recrearlos e inventar nuevas maneras de jugar. También está previsto transitar un recorrido que concluye con la apropiación de otros objetos culturales de relevancia social como son los deportes (DGCyE, 2017, p.11).

Los contenidos son agrupados recurrentemente según el desarrollo de las facultades del niño, por eso primero realiza juegos, luego incorpora reglas y elementos mediante el juego sociomotor y finalmente hace deporte. Aquí la enseñanza del deporte queda marcada por un tiempo lineal que corresponde a una manera de pensar el cuerpo, y en consecuencia se presentan etapas para que estos avances evolutivos se materialicen. Hay una relación entre la manera de pensar el deporte y el cuerpo. En los documentos curriculares se materializa las etapas del cuerpo, específicamente a través de contenidos ligados a las características evolutivas. Por ejemplo, se enuncia: “Las edades del hombre. El tiempo y los otros. La infancia, la niñez, la pubertad, la adolescencia/juventud, la adultez y la vejez: un recorrido para ser uno mismo” (DGCyE, 2011, p. 21). Esto conforma una forma de concebir el cuerpo ligado a lo real, que responde a la pregunta sobre qué es el sujeto por medio de la sustancia, que identifica la evolución, y una linealidad en el tiempo. A su vez, en cada paso del tiempo hay objetivos a cumplir que responden al proceso de evolución y de aprendizaje.

Este sentido del sujeto de la psicología en correspondencia con un tiempo lineal también se enuncia en el *currículum*, cuando establece que en la acción educativa “se desarrollan ideas acerca de la probable evolución del proceso de construcción de los saberes seleccionados” (DGCyE, 2003, p. 13), así como en su organización a través de objetivos de aprendizaje. El sujeto queda signado en un tiempo predecible y el saber desplegado en forma temporal, es decir, ligado a un tiempo cronológico –no a un tiempo lógico que desestabilizaría a las “didácticas de la mediación” (cf. Behares, 2004) –, que supone procesos lineales, con posibilidad de control. Estas relaciones quedan reflejadas en el Diseño Curricular al enunciar que, si al transitar el proceso de aprendizaje ocurren “sucesos no previstos al inicio, tales como la emergencia de dificultades, el alcance de logros en tiempos menores, entre otros sucesos (...) [se] exige al docente redefinir los objetivos de aprendizaje que había formulado al comienzo” (DGCyE, 2010, p.31).

La linealidad y causalidad de la enseñanza pone en escena una teoría del aprendizaje que no sólo se sostiene en la psicología evolutiva, sino también en el discurso de la praxiología que fundamenta el documento.

(...) un individuo está iniciado en un deporte cuando, tras un proceso de aprendizaje, adquiere los patrones básicos requeridos por la motricidad específica y especializada de un deporte, de manera tal que, además de conocer sus reglas y comportamientos estratégicos fundamentales, sabe ejecutar sus técnicas, moverse en el espacio deportivo con sentido del tiempo de las acciones y situaciones y sabiendo leer e interpretar la comunicaciones

motrices emitidas por el resto de los participantes en el desarrollo de las acciones (Hernández Moreno, 1988, p.45).

Hay una teoría del aprendizaje, un efecto de estímulo-respuesta, una relación de causalidad de la enseñanza, y una idea de que toda enseñanza supone un aprendizaje que se va a ir evidenciando en etapas, fases y tiempos predecibles.

En el caso de la Educación Secundaria los deportes se constituyen en una práctica propia de la Educación Física que se plantea como prácticas deportivas y se inscribe en un recorrido que ha comenzado en el segundo ciclo de la Educación Primaria con el abordaje de los juegos deportivos. Es así que en el contexto de la Escuela Secundaria adopta la denominación de Deporte escolar, mientras que en la Escuela Primaria los Juegos Deportivos (que continúan desarrollándose también en la secundaria) proponen la enseñanza de contenidos propios de los deportes en tanto práctica ludomotriz que favorece la aproximación a estos, o el tratamiento particular de algunas situaciones de juego (DGCyE, 2017, p. 4).

La enseñanza del deporte en la escuela queda atado a las etapas de un tiempo lineal que hace desaparecer el deporte, en la medida en que no sólo eso llamado deporte trata de aparecer como el último contenido a transmitir, sino que ese contenido ni siquiera es deporte, en todo caso es un Deporte escolar que otros discursos han intentado definir diferenciándose del deporte.

El discurso humanístico y social

Un grupo de enunciados que se hacen visibles en los documentos analizados, describen una forma de pensar el deporte y su enseñanza en el contexto del sujeto que aprende, en su experiencia situada, lo que lleva a pensar una idea de deporte escolar y educativo. En dichos documentos la enseñanza del deporte educativo se sustenta en una concepción humanística y social que “considera a cada alumno, desde su existencia situada y contextualizada, como constructor crítico del conocimiento, sujeto solidario, reflexivo, crítico y responsable del bien común” (DGCyE, 2014, p. 1). Esta contextualización define al deporte como deporte escolar y configura una práctica que posee una serie de características que la transforma en otra práctica. El deporte “en la escuela ha sido atravesado por un proceso de transposición didáctica en el que se reconocen las particularidades de los sujetos de aprendizaje” (DGCyE, 2017, p. 4). Por ello, reiteradamente enuncia que se enfoca en “la centralidad de niños, adolescentes, jóvenes y adultos y sus prácticas deportivas en el proceso educativo” (p.3). Ahora bien, ¿cuáles son las consecuencias de pensar que las características del sujeto sean un elemento de organización para pensar el deporte? El contexto se inscribe nuevamente en el cuerpo, al determinar que sus características contextuales hacen a la particularidad de la enseñanza hasta al punto de

conforma un nuevo contenido llamado deporte escolar y se sostiene por un desplazamiento que se ha intentado buscar.

El cambio más evidente ha sido la evolución desde un paradigma biológico-mecanicista, centrado en el entrenamiento de los cuerpos –con una consideración acotada, normatizada y genérica de los sujetos para que reproduzcan el conocimiento dominante– hacia una concepción humanística y social (DGCyE, 2014, p. 3).

La existencia situada lleva a construir un haz de relaciones que hacen de la experiencia un efecto de la vivencia “para arraigar el espacio en la experiencia” (Merleau-Ponty, 2002, p. 178). Por ello, los documentos enuncian que “para enseñar a saltar, por ejemplo, es necesario que el docente utilice una estrategia didáctica que le permita al alumno/a comprender el sentido de aprender esta habilidad, orientándolo para percibir el momento adecuado en el cual saltar” (DGCyE, 2006b, p. 132). Aquí se ponen en juego dos cuestiones, enseñanza contextualizada que lleva particularizar el deporte y convertirlo en deporte escolar, y situada porque el énfasis está en lo que percibe y explora en la clase. Los elementos para pensar la enseñanza del deporte están en la modificación del contenido en sí mismo y en la apuesta a la vivencia porque se considera que allí está el inicio del proceso de aprendizaje; lo cual deja al alumno en la centralidad e inicio del proceso. Se entreteje en una red de saberes que definen al sujeto a partir de la “esencia”, “alma”, “yo”, “conciencia”, de modo que al entrar en conexión con el exterior ensambla un ser autor de su propio destino. Hay un saber del sujeto que lo coloca como natural, consciente e individual, y un conjunto de estrategias vinculadas con esa discursividad que produce y determina nuevas relaciones entre el sujeto y el aprendizaje. Estas nuevas relaciones se enlazan con un saber y un efecto de verdad que conforman un conjunto de reglas a partir del cual se define al sujeto como centro de la enseñanza y responsables de su aprendizaje, porque el percibir las experiencias lo lleva a tomar conciencia de sus movimientos: allí está el aprendizaje; es decir hay una relación entre experiencia, sentido y aprendizaje. Aquí, vuelve a suponerse una causalidad en la enseñanza porque esa vivencia lleva al aprendizaje.

Hacer aparecer en su pureza el espacio en el que se despliegan los acontecimientos discursivos no es tratar de restablecerlo en un aislamiento que se podría superar; no es encerrarlo sobre sí mismo; es hacerse libre para describir en él y fuera de él juegos de relaciones (Foucault, 2008, p. 43).

Hay un saber que se hace visible y conforma un haz de relaciones para pensar el sujeto y el sentido del deporte y su enseñanza. Por un lado, en sentido humanístico y social sostenido en el saber de la fenomenología que cambia y conforma otro contenido llamado deporte escolar, y enuncia una forma de pensar el sujeto en un sentido consciente o evolutivo que arma fases sensibles de aprendizaje. Por otro lado, un discurso humanístico sostenido en el saber de la psicología evolutiva que se conforma en un elemento organizador de la enseñanza. En ambos

discursos, el origen de la enseñanza está dado por esas etapas biológicas o por lo sentido en el cuerpo, en la carne. Por ello, los documentos reiteradamente enuncian que:

En el caso de la Educación Secundaria los deportes se constituyen en una práctica propia de la Educación Física que se plantea como prácticas deportivas y se inscribe en un recorrido que ha comenzado en el segundo ciclo de la Educación Primaria con el abordaje de los juegos deportivos (DGCyE, 2017, p.3).

Las investigaciones críticas de ambas corrientes sostienen que esta forma de pensar la enseñanza de los deportes se construyen en relación a las teorías tradicionales del aprendizaje motor que devienen de la psicología del desarrollo y la neurofisiología, las cuales establecen “una importante determinación del crecimiento, la maduración y el desarrollo sobre el aprendizaje, dimensiones en las que el sujeto es comprendido y estudiado sólo en un nivel orgánico” (Crisorio, Giles, Lescano, Rocha, 2003, p. 43). Los debates se centran sobre el supuesto de un aprendizaje como efecto evolutivo, lo que de algún modo ha sido tomado por las corrientes humanísticas como objetivo principal para justificar la idea de una enseñanza ascendente, de lo simple a lo complejo, de lo general a lo particular, o del juego al deporte.

Problematización

El problema que se plantea pone el foco en los sentidos del deporte en la escuela, “un mini-deporte que respeta los elementos constitutivos de un deporte pero que presenta adecuaciones preestablecidas –dimensiones del espacio, duración del juego, reglamento acotado, tácticas y técnicas básicas– en atención a las características evolutivas de los participantes” (DGCyE, 2014, p. 13). Ahora bien, ¿cuáles son los límites de estos modos de pensar la enseñanza de los deportes y su relación con el cuerpo?, ¿cuáles son los efectos de pensar en una secuencia ascendente del juego al deporte como postulan los discursos que fundamentan la iniciación deportiva? Y más aún, ¿qué sentidos toma el deporte al ser modificado por las características evolutivas como sostiene el curriculum?, ¿qué consecuencias posee?

Estos interrogantes construyen un haz de relaciones que problematizan los sentidos de las teorías humanísticas y fenomenológicas sobre la enseñanza del deporte, y cómo en los modos de pensar la cuestión del cuerpo se abren nuevos interrogantes para pensar otras prácticas. Sostenemos como hipótesis que la enseñanza del deporte se ha pensado a partir de un “cuerpo natural caracterizado por diferentes dimensiones, fases, etapas, pulsiones o subjetividades singulares alojadas y rastreadas en las claves (esencias, propiedades y naturalezas) de un cuerpo biológico” (Lescano, 2015, p. 98). Más aún, en un primer momento se ha pensado una enseñanza desde un sujeto pedagógico definido por el humanismo, luego un sujeto consciente definido por la fenomenología y en la actualidad con un sujeto emocional definido por las neurociencias que

sostiene el discurso de documentos recientes. Por ello, resulta clave pensar, el concepto de tiempo en relación a la enseñanza y el cuerpo, en la medida en que el cuerpo no evoluciona por fases sino que es “practicado, precedido por las prácticas y realizado en ellas” (Crisorio, 2020, p. 47). En este sentido, el deporte tiene una lógica específica que permite su aparición, y una estructura que lo conceptualiza y caracteriza de un modo a la vez que forma un cuerpo. El problema que se presenta es que los minideportes o juegos predeportivos no funcionan como medio de enseñanza tal como figura en los documentos curriculares, sino que configuran prácticas independientes al deporte que se construyen por la suposición de que el cuerpo posee fases de evolución y un tiempo lineal. Pero no solo eso, sino que en efecto se construye una práctica con fines diferentes que anulan el deporte como acontecimiento de saber (Cf. Behares, 2013, Emiliozzi 2014).

Resulta pertinente indagar en las prácticas escolares cómo la conexión o desconexión de pares significantes produce distintos efectos de sentido (y de sujeto), porque en el entramado discursivo del presente la particularización atañe al saber a enseñar y a la contextualización escolar, profundizando la desigualdad; pues cada uno se relaciona con un saber de su contexto, identidad o producto de su rol de actor.

La función de enseñanza depende de los contextos particulares, lo que implica una enseñanza diferencial según los mismos.

Los dispositivos y estrategias didácticas deberán adaptarse y modificarse según los contextos particulares.

Los contenidos están en función de los contextos particulares; por tanto se deberán hacer adaptaciones curriculares.

El currículum ya no será, necesariamente, único, sino que se deberá adaptar al contexto (Bordoli, 2013, p. 197).

Para cerrar, pero para seguir pensando consideramos que el deporte es una práctica que posee una serie de elementos, red de relaciones, situaciones, objetivos, reglas, acciones que conforman el eje de la enseñanza. Hay unas características que hacen a su homogeneidad. La investigación de lo que Foucault (1991) llamó conjuntos prácticos procura tomar como dominio homogéneo de referencia a las características que, en nuestro caso hacen al deporte. Esto lleva a colocar el deporte como una práctica con una estructura como eje de la enseñanza. Los elementos que lo constituyen hacen a “la racionalidad que organizan los modos de obrar (...); y la libertad con la que actúan dentro de estos sistemas prácticos, reaccionando a lo que otros hacen y modificando hasta cierto punto las reglas del juego. (Foucault, 1991, p. 108).

Las formas de racionalidad que organizan los modos de acción en el deporte y la libertad con la que se puede actuar dentro de estos sistemas prácticos, nos permite pensar las prácticas corporales en términos lógicos, y no en función del contexto o de sus etapas de desarrollo. Y a su vez, pensar la técnica que articule el aspecto tecnológico con el aspecto estratégico de las prácticas, es decir, las maneras de acrecentar la libertad de acción dentro de esos conjuntos prácticos que hacen al deporte.

Crisorio sostiene tomar al deporte como “prácticas corporales en tanto prácticas culturales que toman por objeto al cuerpo, implica conceptos de cuerpo y de sujeto muy distintos, a la vez que los sitúa en otro lugar” (2020, p. 51). La prioridad no está puesta en las etapas del sujeto, en su contexto, en sus percepciones sino en el deporte y sus características constitutivas que hacen al acontecimiento de la enseñanza, aquello que hace a su homogeneidad. “Homogéneo se dice de los elementos de un compuesto cuando pertenecen al mismo género, es decir, son de la misma naturaleza; o de un todo formado por elementos de la misma naturaleza” (p. 45). El deporte escolar, el deporte educativo y podría agregar hasta el llamado deporte social, tiene características que no pertenecen al deporte y allí está el problema de la enseñanza del deporte, porque los elementos que conforman los elementos para pensar la enseñanza no se desprenden de su estructura sino de saberes de otras prácticas; ese es el punto clave de la problematización.

Referencias

- Bayer, C. (1992). *Los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.
- Behares, L. (2013). “Sobre las éticas de lo imposible y la enseñanza”. En Southwell, M. y Romano, A. (Comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*, Buenos Aires: UNIPE, Editorial universitaria (pp. 245-260).
- Behares, L. (dir.) (2004). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Blázquez Sanchez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Madrid: Martínez Roca.
- Bordoli, E. (2013). “Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad”. En Southwell, M. y Romano, A. (Comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial universitaria (pp. 179-211).
- Crisorio, R. (2020). Prácticas corporales en Educación. En Crisorio, R., Rocha, L., Lescano, L. (Coord.). *Enseñanza y educación del cuerpo*, La Plata: UNLP-EDULP (pp. 42-53). Recuperado de <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1438>
- Crisorio, R; Giles, M; Rocha, L; Lescano, A. (2003). *El aprendizaje motor: un problema epigenético*. Educación Física y Ciencia. Número 6, 56-57. Recuperado de <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv06a05/2640>
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE]. (2017). *La enseñanza del deporte en la Escuela y en el CEF Documento de trabajo N° 2*. Material destinado a profesores de Educación Física de nivel primario, secundario, superior y de los Centros de Educación Física (CEF) La Plata: Subsecretaría de Educación-Dirección de Educación Física.
- Dirección General de Cultura y Educación (2014). *La Educación Física y el deporte Documento de trabajo N° 1*. Material destinado a profesores de Educación Física de los niveles primario, secundario y superior y de los cef. La Plata: Subsecretaría de Educación-Dirección de Educación Física.

- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*, 6° año, Educación Física, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*, 4° año, Educación Física, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*, 1° año ESB, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2003). *Hacia una mejor educación física en la escuela*, Programa: Hacia el fortalecimiento y jerarquización de la educación física como área curricular, Buenos Aires: Talleres gráficos de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Dussel, I. (2010). "El currículum". En *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo*, Programa de Capacitación Multimedial. Argentina: Ministerio de Educación.
- Emiliozzi, V. (2014). *El sujeto como asunto: Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física* (Tesis doctoral inédita) La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.memo-ria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1004/te.1004.pdf>
- Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hernandez Moreno, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*, Barcelona: INDE.
- Hernández Moreno, J. (1998). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE
- Lasierra, G; Lavega, P. (2006) *Juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes en equipo*. Barcelona: Paidotribo.
- Le Boulch, J. (1993) *El deporte educativo*. Buenos Aires: Stadium.
- Lescano, A. (2015) Educación corporal, prácticas con el cuerpo. En Crisorio, R. Lescano, A. Rocha L. (Coord.). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: EDULP-UNLP, (pp. 90-97).
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Sérgio, M. (1996). *Epistemologia da motricidade humana*, Lisboa: FMH.
- Trigo, E. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: Inde.

CAPÍTULO 8

Sobre los modelos tradicionales de organización curricular y su influencia en la Educación Física

Emilia Vela

Resumen

El presente trabajo surge del análisis y problematización del modelo de organización pedagógica denominado “modelo por objetivos”. Para ello, como punto de partida realizaré un análisis del texto de Lescano, A (2017) “La organización del currículum por objetivos. Un análisis de sus consecuencias científicas y políticas”. El estudio del texto es para comprender cómo es concebido el sujeto que aprende, el sujeto que enseña y los contenidos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, ello me permitirá realizar una problematización de la matriz epistemológica de los modelos tradicionales de organización del currículum; me refiero a una problematización de la noción de naturaleza, de la perspectiva evolutiva y sobre todo del aprendizaje motor presente en ellos.

A raíz de problematizar lo que se plantea en los modelos tradicionales presentes en la educación en general y en la Educación Física en particular plantearé lo que se propone desde el programa de investigación en Educación Corporal ya que, “el discurso que constituye y sustenta a la Educación Corporal desplaza el territorio tradicional y los métodos de la Educación Física, excluyendo de los objetos que procura conocer o investigar en primer lugar el cuerpo natural” (Crisorio, 2015, p. 8).

Una visión desde la Educación Corporal permite pensar en una idea de sujeto y contenido distinta a la que está presente en los modelos tradicionales y por ende permitirá pensar una idea de enseñanza también diferente.

La organización del currículum por objetivos. Un análisis de sus consecuencias científicas y políticas

El modelo por objetivos es uno de los modelos tradicionales de organización del currículum y a partir de él, en el siglo XIX, (siglo centrado en la instrucción) las prácticas educativas se fueron organizando. Sacristán (citado en Lescano, 2017) plantea “el modelo por objetivos nace al amparo del eficientísimo social y el currículum es un instrumento para lograr los productos que la sociedad y el sistema de producción necesitan en un momento dado” (Lescano, 2017, p. 159).

Este modelo es concebido como la aplicación de una serie de pasos técnicos, de este modo, el programa se encuentra rígidamente estructurado ya que los pasos tienen una relación entre sí (para avanzar al paso siguiente se deben cumplir determinados objetivos). Se va de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, generándose así una lógica gradual (de grado en grado) presentándose así, una linealidad/continuidad. Además, permite aplicar el criterio de norma/normalidad, el que lo hace más rápido se encuentra por encima de la norma, el que lo hace más lento se encuentra por debajo de la norma, ya que está presente la noción de sujeto universal.

Siguiendo a Lescano (2017) en el modelo por objetivos, el proceso de enseñanza-aprendizaje se corresponde a una linealidad entre sociedad-docente-alumno, es decir, que, en propuestas de autores como Tyler y Taba el análisis de la sociedad es de gran importancia para poder determinar los principales objetivos de la educación. Así, “el currículum se encuentra sobre determinado por aquellos aspectos denominados psicosociales, porque se consideran como necesidades exclusivamente a las demandas de un sector social o, lo que es lo mismo, el contexto social” (Lescano, 2017, p. 160). El maestro adopta una labor educadora e instructiva, en tanto que solo debe ejecutar este modelo, es el sujeto activo dentro de la triada didáctica (alumno-docente-contenido) pero al mismo tiempo dócil. La acción del maestro está prescrita ya que la clase se organiza a partir de un tema, subtema, objetivos, evaluación, método, experiencias de aprendizaje, observaciones. De esta manera, identifica datos generales y específicos de sus alumnos. Por otro lado, con la aplicación de pasos técnicos lo que sucede es que se estandariza y homogeniza a los alumnos, es decir, continúa latente la noción de sujeto universal.

En el modelo por objetivos el progreso del aprendizaje sigue una determinada jerarquía de objetivos a cumplir, de este modo el paso 1 no puede ser más que el paso 2 ni menos que el diagnóstico inicial, los objetivos dentro de cada paso son específicos y concretos. Lograr los objetivos del paso 1 implica el pasaje al paso 2, etc. “Todo está detallado, no puede quedar nada por fuera del detalle, porque la secuenciación en pasos 1, 2, 3, 4, 5... etc., permite dividir el contenido en objetivos específicos a ser cumplidos, o, lo que es lo mismo, particulariza el contenido” (Lescano, 2017, p. 161). De esta manera el sujeto se universaliza, es decir, todos por igual pasan por 1, 2, 3, etc., no hay ninguno que no tenga que hacerlo. Siguiendo con la línea anterior, cuando la Educación Física considera a “todos por igual” permite diferenciar a los sujetos a partir de la biología y genética, porque algunos tienen más o menos atributos o propiedades. Estos atributos pueden ser rastreados en el modelo por objetivos previamente al proceso enseñanza-aprendizaje por medio de las taxonomías. De este modo, Lescano (2017) afirma que la taxonomía es una parte de la historia natural que se ocupa de la clasificación de los seres, y es utilizada en el modelo por objetivos para establecer las conductas a lograr por todos los alumnos. La organización por objetivos sostiene un modelo científico que se compone por naturalezas simples –atributos o propiedades– y representaciones complejas –taxonomías conductuales– (...) una taxonomía es una representación compleja de una naturaleza simple (p.162).

Las taxonomías intentan precisar, formular y observar los signos del cuerpo que certifican la llegada al objetivo de aprendizaje y los cambios de conducta. “(...) la organización del currículo

por objetivos establece una *existencia individual* cuando indica taxonomías, es decir, cuando mide el grado de presencia o ausencia de naturalezas simples manifestadas en representaciones complejas” (Lescano, 2017, p. 162).

Lescano (2017) afirma, cuando el modelo por objetivos indica que el punto de partida debe contemplar la medición de naturalezas simples, establece como efecto científico que los fundamentos de la educación están en la biología, la cual indica qué es y lo que se debe hacer (p.163).

Aprendizaje motor, perspectiva evolutiva y naturaleza

Dudamos que sea posible elaborar una teoría correcta del aprendizaje motor mientras concebamos a la Educación Física como una ciencia natural.

Crisorio, Giles, Lescano y Rocha. EL APRENDIZAJE MOTOR: UN PROBLEMA EPIGENÉTICO.

En la Educación Física del siglo XX las investigaciones en torno al aprendizaje motor ocuparon un lugar central. Una mirada desde él procura que se conozcan más las estructuras y procesos orgánicos de ese aprendizaje que el aprendizaje mismo, por esto, es que desde el aprendizaje motor y sus respectivas teorías se establece que se aprende en determinado momento, de determinado modo, etc. Es decir, se pretende establecer cuáles son los aprendizajes que es posible alcanzar en cada etapa del desarrollo, olvidándose o negando lo propiamente humano, se pasa por alto la cultura.

Es importante resaltar que la mayoría de los estudios del aprendizaje motor se basan en la psicología del desarrollo y en la neurofisiología, adquiriendo de este modo, el crecimiento, la maduración y el desarrollo un lugar central en el aprendizaje. Así, el sujeto es comprendido solo desde el nivel orgánico, convirtiéndose si se quiere, en objeto de estudio, al mismo tiempo que se ve expropiado de toda posibilidad de condición particular.

El desarrollo, es lo que permite el progreso, de esta manera, se espera que vayan apareciendo cronológicamente habilidades que van de los movimientos reflejos (al mismo tiempo que se van ajustando las habilidades motrices básicas –correr, saltar, etc. –) hasta llegar al dominio deportivo, considerado éste como el grado máximo de especialización motriz. Las habilidades motrices básicas sirven para sentar las bases de las actividades motrices más avanzadas. “Pensar en el desarrollo, el crecimiento y la maduración como factores endógenos del organismo implica suponer que el aprendizaje del sujeto está regido por la evolución de esos factores” (Crisorio *et al.*, 2010, p.202)

La dimensión humana cuenta con propiedades como el lenguaje, significaciones, prácticas (cultura) que deben ser tenidas en cuenta. “En las prácticas de enseñanza las variables orgánicas del aprendizaje motor resultan irrelevantes, en cambio, no cesan de aparecer, sin solución de continuidad, las manifestaciones del nivel propiamente humano” (Crisorio *et al.*, 2010, p.200).

En el aprendizaje motor el interés está puesto, por un lado, en determinar la estabilidad de las conductas, (aunque, durante las prácticas hay una diversidad de las mismas); por otro lado,

en saber cuál es la edad promedio en que se consiguen determinados resultados, para así permitir la “normalización de la enseñanza”. Esto significa que, se coleccionan datos acerca de la presencia o ausencia de determinadas conductas en relación con ciertos parámetros, de este modo, el aprendizaje se explicaría a partir de las causas y efectos que los estímulos generan en el individuo (Crisorio *et al.*, 2003).

El solo hecho de haber visualizado prácticas de aprendizaje ya sea en escuelas o clubes permite dar cuenta y afirmar que no existe un momento óptimo, igual para todos los sujetos cuando se aprende una u otra habilidad, esto permite que las acciones del docente se ajusten a partir de lo que sus alumnos le exigen.

Dentro de las prácticas sociales, se dan acciones, que serán significantes o cobrarán sentido en determinadas culturas y no en otras. El lenguaje media el conocimiento y produce una relación sujeto-objeto de conocimiento en donde el sujeto construye el objeto a la vez que él mismo es objetivamente construido.

Siguiendo el análisis que realiza Rocha (2012) tres cuestiones posibilitaron la conformación del aprendizaje motor como campo de estudio específico:

- El desarrollo de las neurociencias, el advenimiento de la psicología experimental y el desarrollo de líneas como la psicología evolutiva, ecológica del aprendizaje y el psicoanálisis freudiano.
- El estudio de las diferencias individuales y la elaboración de teorías respecto del desarrollo infantil, en donde la unidad de análisis es el individuo aislado.
- Las investigaciones respecto de la influencia del medio ambiente y de la herencia en el comportamiento humano, de las cuales se desprende una serie de dispositivos destinados a la elaboración de pruebas de inteligencia y rendimiento (test motores y psicomotores o evaluaciones para la detección de talentos naturales).

Las tres cuestiones mencionadas se articulan entre sí, con una idea en común, existe una naturaleza humana, con una orientación prefijada, que cobra sentido en relación a un porvenir y a un pasado.

Rocha (2012) sostiene que existen diferentes explicaciones del aprendizaje motor, las principales producciones teóricas pueden encontrarse en Estados Unidos, la Unión Soviética, Alemania del Este y Francia. Por el lado de Estados Unidos, el americano Lawther (1968) definió al aprendizaje motor como el cambio, como consecuencia de la práctica y del entrenamiento en la conducta motriz de los niños, donde el profesor es el garante del aprendizaje y debe seguir un conjunto de pasos para conseguir una estrategia de modelado.

Por otro lado, autores alemanes como Kurt Meinel y Gunter Schnabel (1988) entienden al aprendizaje motor como un proceso básico en la vida del ser humano que supone la adquisición y perfeccionamiento de formas de conducta apropiadas mediante la confrontación activa del individuo con su medio.

Autores franceses, como por ejemplo Jean Le Boulch que tuvo mucho peso en la Educación Física Argentina a partir de la década de 1970, establece que el aprendizaje motor es el resultado de la confrontación del organismo y del entorno dentro del proceso de adaptación. El aprendizaje permite adquirir nuevos “esquemas” de conducta, que con la repetición pasarán a ser conductas estabilizadas, es decir, hábitos. Es entonces, el hábito motor, el producto terminal del aprendizaje, que se opone a los automatismos innatos y a la improvisación ante una situación nueva. Según el autor, el rol del profesor no es transmitir al alumno la respuesta ideal, sino que debe actuar como mediador entre el alumno y la situación.

Las teorías del aprendizaje motor que tienen una base cognitivista, es decir, que el acento está puesto en el procesamiento de la información han sido las más difundidas en el campo de la Educación Física desde la década de 1970. Estas teorías, al haber un avance en la psicología y las neurociencias, abandonan las explicaciones conductistas y asociacionistas, ya que generaban un rol pasivo en el alumno y un rol activo en el docente, entendido como facilitador, mediador o entorpecedor del proceso de aprendizaje. Por esto surgen las teorías del procesamiento de la información, para que algo más ocurra en el sujeto que aprende. El aprendizaje motor sería entendido como la mediación entre el alumno y la información que proviene del medio, será la mente, la que determine la conducta a partir del análisis de la información que proviene de su medio, empezando a cobrar relevancia los mecanismos internos que se activan en cualquier situación de aprendizaje. Esta perspectiva teórica supone la existencia de un sistema individuo-medio donde la información, su captación, procesamiento y emisión de respuestas es de gran importancia.

Autores como Adams, Gentile, Le Boulch, reconocen diferentes fases dentro del aprendizaje motor, pero en todos los casos, se trata de un proceso continuo en donde el alumno adquiere, organiza y utiliza la conducta motriz y se da mediante la experiencia y/o práctica, provocando cambios observables en la conducta haciendo que la motricidad del individuo evolucione de forma progresiva hacia niveles cada vez más elevados de complejidad y eficacia a lo largo de su vida. Así, el aprendizaje motor acompaña al desarrollo ontogenético del individuo, lo que permite también la adquisición de aprendizajes acordes a la etapa “evolutiva” en que este.

El aprendizaje motor es un proceso que ocurre de manera ordenada y lineal siguiendo una serie de fases o estadios comunes a todos los individuos. Por consiguiente, todo nuevo aprendizaje se organiza de manera secuenciada y progresiva, integrando las estructuras aprendidas a las nuevas estructuras (Rocha, 2012, p. 71).

Profundizando la relación docente – alumno – contenido en el modelo por objetivos

En el campo de la Educación Física, en la segunda mitad del siglo XX, quién es y cómo aprende el alumno es una problemática central. Esto se fundamenta a partir de las teorías del aprendizaje mencionadas anteriormente, las cuales tienen su base en las teorías neuropsicológicas, en donde, la preocupación está puesta en los mecanismos por los cuales se aprende. No obstante, y siguiendo los planteos de Rocha, “esta preocupación acerca de cómo aprenden las

personas no es más que el efecto del deslizamiento respecto de las preocupaciones del periodo anterior: el siglo XIX, al que llamamos el siglo de la fisiología” (Rocha, 2017, p. 36).

Este siglo se centró en la instrucción y buscó responder a los intentos de implementar un modelo educativo donde pueda desarrollarse “la naturaleza humana”, adquiriendo un lugar central el docente, encargado de decodificar los “signos naturales” para no equivocar el camino. En este modelo de enseñanza instaurado como “modelo por objetivos” el docente adquiere el lugar de sujeto activo, en cambio, el alumno ocupa el lugar de sujeto pasivo y el contenido es lo particular del proceso. Los métodos de enseñanza adquieren gran importancia, siendo el que garantiza enseñar todo a todos y según las leyes que dicta la naturaleza. El método, debe respetar principios que garanticen los designios de la naturaleza, por ejemplo, ir de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil, de lo natural a lo artificial, de este modo, no hay una oposición respecto a la naturaleza, se la está ayudando. Así, la naturaleza “orienta y prescribe” las prácticas del maestro, sin embargo, “el maestro, en quien la modernidad delegó el éxito de la enseñanza (en cuanto responsable de elegir el método apropiado para impartir la instrucción) quedó reducido a ser solo una correa de paso, un aplicador” (Rocha, 2017, p. 38).

Una visión desde la Educación Corporal

“En cuanto a la enseñanza y al aprendizaje, la Educación Corporal no encuentra relación de correspondencia entre una y otro: no todo lo que se enseña se aprende ni todo lo que se aprende es enseñado en sentido estricto” (Crisorio, 2015, p. 11). Esto no significa pensar que se puede aprender solo, en el sentido que establece el modelo educativo tradicional que coloca en el centro del proceso educativo al alumno cuando plantea “el alumno es responsable de su propio proyecto educativo, así como lo es también de sus múltiples inteligencias y opiniones” (Rocha, 2017, p. 34). Sino pensar que por más que se dé uno, el otro puede no darse, es decir, no hay una relación lineal entre la enseñanza y aprendizaje.

Desde la Educación Corporal, se invierte la ecuación presente en los modelos tradicionales de organización curricular en donde se universaliza al sujeto (en tanto es niño, persona, hombre, adolescente, viejo) y se particulariza el contenido y la propone como “contenido universal, sujeto particular”, de este modo,

el contenido permanece entonces significativo para la sociedad y la cultura, y su adecuación a cada uno, imposible a priori, se realiza (nunca totalmente) en el diálogo particular de cada maestro con cada aprendiz y/o en las relaciones inter pares que ellos autorizan (Crisorio, 2015, p. 5).

Este pasaje que plantea la Educación Corporal permitiría, siguiendo a Rocha (2017) dejar de alimentar la fantasía de encontrar en las teorías del aprendizaje respuestas que garanticen la predicción del fenómeno y, por lo tanto, posibiliten anticipar el comportamiento humano, ya esto

es lo que universaliza al sujeto y el modo en que se aprende, dejándose de lado las condiciones culturales y políticas de dichos aprendizajes.

La teoría de enseñanza y aprendizaje presente en el programa de Educación Física no permite explicar, por ejemplo, el acto de aprendizaje de una configuración de habilidades (pudiendo ser un deporte) ya que, por un lado, la enseñanza se reduce a estimular capacidades físicas o técnicas donde se busca un control, estabilidad y uniformidad de los resultados. La teoría de enseñanza y aprendizaje, está anclada a la noción de estímulo-respuesta porque el sujeto es entendido como una sustancia que hay que ejercitar y estimular. Por el otro lado, el aprendizaje pareciera estar prefijado ya que los contenidos parecieran formar parte de la constitución genética del hombre (propiedades y capacidades del cuerpo), y a partir de esto, en la enseñanza, se busca alcanzar el desarrollo de esas propiedades y capacidades de manera secuenciada, por lo tanto, quienes no logren alcanzar este desarrollo esperado para el año en cuestión, serán quienes no tengan *éxito*. En la Educación Física la idea de cuerpo ya viene predeterminada, cuerpo orgánico, natural, biológico, individual y con la enseñanza se busca desarrollar ese cuerpo que tiene una naturaleza. La función del docente se reduce a desarrollar ese cuerpo, cuando lo que se propone hacer, en el marco de lo planteado por la Educación Corporal, es enseñar a moverse en el contexto de determinadas prácticas corporales entendidas estas como prácticas culturales que toman por objeto el cuerpo.

Está claro que los contenidos no pueden ser aquellos que se encuentren en el orden de lo genético, ejemplo: desarrollar la resistencia. Desde la Educación Corporal se plantea que se deben enseñar contenidos que sean significativos para una cultura en un determinado momento, donde el sujeto no es necesariamente la persona de carne y hueso, sino que está articulado al lenguaje y al orden discursivo y está en una relación significativa, de este modo, la enseñanza se interesa y hace lugar a la pluralidad y a la diversidad tanto de las prácticas como de los sujetos, dejando a un lado la idea de “patrones para cada periodo concreto de edad” (Crisorio *et al.*, 2003). Si las posibilidades de aprendizaje están naturalmente determinadas, la enseñanza en cuanto transmisión de cultura quedaría anulada.

Para poder seguir pensando me pareció relevante introducir a modo de conclusión, la siguiente cita:

la Educación Física hoy, saliéndose del camino sin salida que le prescribe su nombre: educar la *physis*, la naturaleza, es decir, lo ineducable, y rehusando replegarse sobre lo orgánico para desarrollar capacidades fisiológicas o psicofisiológicas, debe tomar el material que ofrecen las prácticas corporales culturalmente significativas para la sociedad, es decir, socialmente organizadas y significadas, y adecuarlo no sólo para el mejoramiento funcional del organismo sino, fundamentalmente, para que sirvan a la construcción de la relación de los sujetos con sus cuerpos (lo que incluye que aprendan a mejorar el funcionamiento de su organismo) y con los cuerpos de los otros. Los juegos, los deportes, la gimnasia, las actividades al aire libre, la danza, proveen materiales específicos que pueden enriquecer tanto la construcción de esa relación como la relación misma. (Crisorio, 2009, p. 20).

Referencias

- Crisorio, R. (2015). Educación Corporal. En Carballo, C. *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Crisorio, R. (2009). El cuerpo y las prácticas corporales. En *El Monitor*, Ministerio de Educación de la Nación, pp. 20-21
- Crisorio, R, Giles, M, Lescano, A, Rocha, L. (2003). *El aprendizaje motor: un problema epigenético / H364*. (Proyecto de investigación). UNLP. FaHCE. Departamento de Educación Física.
- Crisorio, R, Giles, M, Lescano, A, Rocha, L. (2010) El aprendizaje motor: un problema epigenético. en *Revista Educación física y deporte*, (29-2), 199-212, Funámbulos Editores
- Emiliozzi, Ma. V. (2014). El sujeto como asunto: Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física (*Tesis de posgrado*). -- Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación.
- Lescano, A. (2017). La organización del currículum por objetivos. Un análisis de sus consecuencias científicas y políticas. En Crisorio R. y Escudero, C. (coordinadores). *Educación del cuerpo. Currículum, sujeto y saber*, FaHCE-UNLP, La Plata.
- Rocha, L. (2012). El aprendizaje motor: Una investigación desde las prácticas (Tesis de posgrado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Educación Corporal. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.813/te.813.pdf>
- Rocha, L. (2016). Aprendizaje y desarrollo motor, en Crisorio, R, Lescano, A. y Rocha, L. (coordinadores). *La Educación Corporal como programa de investigación. Elementos para pensar la enseñanza de las prácticas corporales*, Libro de Cátedra, Edulp, La Plata.
- Rocha, L. (2017). Teorías de la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la educación del cuerpo. Nuevos paradigmas educativos, viejas respuestas, en Crisorio R. y Escudero, C. (coordinadores). *Educación del cuerpo. Currículum, sujeto y saber*, FaHCE-UNLP, La Plata.

TERCERA PARTE

Cuerpos y prácticas

CAPÍTULO 9

Deporte y violencia en ámbitos educativos: mitos, debates y propuestas

Nicolás Patierno

Introducción

En la mayoría de los currículos escolares y programas deportivo-educativos en los que se incluye el deporte, uno de los argumentos más recurrentes para justificar su incorporación suele ser su valor socializador. Iniciando un recorrido por algunos documentos representativos, a nivel nacional podemos ver que la Ley 26.206/06 de *Educación Nacional*, menciona, entre los fines y objetivos de la política educativa nacional, “brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad” (Congreso de la Nación Argentina, 2006, p. 2). A nivel provincial, el *Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires* concibe el deporte como un “medio de socialización”, arguyendo que en el mismo “se despliegan las capacidades sociales y relacionales que permiten la construcción de normas y reglas” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2010, p. 28). En la misma provincia, el *Marco Curricular Referencial* incluye una serie de objetivos para la Educación Física en el nivel secundario, entre los cuales se destaca: “intervenir en encuentros y eventos con diversas instituciones para la realización de prácticas corporales ludomotrices y deportivas que promuevan la integración, inclusión e integración social” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019, p. 64). Si tomamos el diseño curricular de Educación Física para un año específico, sexto por ejemplo, allí también podemos hallar definiciones similares. En este sentido, el “enfoque didáctico” para la enseñanza de los deportes y los juegos deportivos, debe contemplar el “desarrollo de la solidaridad, la cooperación, el respeto, la ejercitación de su responsabilidad y el fortalecimiento de vínculos con los demás” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2011, p. 27). Si bien estos documentos son guías generales que sirven para orientar la enseñanza de las distintas asignaturas, en los mismos no se detalla cuáles son las teorías ni las bases conceptuales por las que se presume que el deporte es un contenido propicio para regular la violencia y promover la socialización de los y las jóvenes. Esto sugiere que, pese a que la relación deporte-sociedad, siguiendo a Elias (1992), se ha extendido como un nexo recíproco e indisoluble, de

acuerdo a la información proporcionada por los documentos citados, no queda claro cuáles son los alcances ni las posibilidades “reales” de materializar esta asociación.

Con el objetivo de explorar las posibilidades y las limitaciones de dicha articulación, el capítulo recorre algunas producciones de Norbert Elias y Eric Dunning, dos referentes en lo que podríamos categorizar como “el aspecto civilizador” de los deportes. Este recorrido teórico se articulará con la elaboración de algunas consideraciones para la enseñanza de los deportes en ámbitos educativos. Aunque solo sea una conjetura basada en lecturas y observaciones realizadas en el marco de una investigación doctoral de propia autoría,²⁴ considero que, a modo de hipótesis, si bien el deporte es incluido en diversos ámbitos educativos como una práctica oportuna para fortalecer diversos aspectos de la vida social (respeto, solidaridad, cooperación, responsabilidad, empatía, etcétera), persisten varias confusiones sobre cómo desarrollar tales cualidades en el marco de, por ejemplo, una clase de Educación Física, un proyecto institucional orientado a la práctica deportiva o un evento deportivo inter-escolar. Ampliando esta hipótesis –la cual, eventualmente deberá contrastarse con relevamientos empíricos–, me atrevo a agregar que, sin sostener ciertos cuidados y realizar algunas adaptaciones (en relación al control de la violencia y la aceptación de la derrota), en lugar de consolidar el lazo social, la introducción de estas prácticas puede desencadenar algunas situaciones conflictivas, alejando al deporte de su función originaria.

La regulación de la violencia en los deportes

Las producciones de Elias (1992) enfocadas en la función civilizadora de los deportes modernos representan una fuente de información clave en la temática. El sociólogo alemán analiza las sociedades posrevolucionarias como constitutivas de un “proceso civilizador”, el cual se evidencia, entre otros ámbitos, en los modos en que se regulan los deportes, más precisamente, en las reglas tendientes a reducir la violencia y, consecuentemente, en las conductas tendientes al autocontrol. A partir de una exhaustiva revisión del desarrollo de la caza de zorros en Inglaterra durante los siglos XVII y XVIII, Elias (1992) afirma que, a medida que la sociedad inglesa supera las luchas armadas entre bandos enfrentados por el mando del país, de manera progresiva se inicia un proceso de pacificación que se evidencia en las “características figuracionales” de los

²⁴ Los resultados de la investigación referenciada están publicados en la tesis titulada: “La violencia (escolar) en cuestión. Un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata”. La misma fue presentada bajo la dirección de Ricardo Crisorio y la codirección de Myriam Southwell, para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, año 2019. El último capítulo fue elaborado en torno a la dimensión física de la violencia y lo que podría considerarse su alternativa inmaterial, es decir, el uso argumentado de la palabra y la inscripción del cuerpo en una cultura. Persiguiendo este objetivo, allí se exploran las posibilidades que ofrecen el juego y el deporte, en tanto prácticas educativas favorables para el reconocimiento y apropiación del orden simbólico. Siguiendo esta línea, se desarrollaron tres ejes centrales: la identificación de los usos del cuerpo legítimos e ilegítimos, la constitución de lazos sociales y el reconocimiento de las reglas. Podría decirse que el presente escrito es una profundización de ese capítulo, pero orientado específicamente hacia la enseñanza de los deportes en contextos educativos.

deportes.²⁵ Allí confluyen dos procesos específicamente modernos: la constitución del yo –o, en otras palabras, la configuración del ideal de hombre autorregulado– y una progresiva desaparición de comportamientos que remitirían a cierta barbarie o salvajismo.

En ese marco, Elias (1992) centra su análisis en la caza de zorros como modelo empírico para desarrollar algunas de las características estructurales de los deportes. En un proceso que va de la dispersión y la rivalidad a la organización del parlamento inglés y al afianzamiento de una sociedad industrial, la caza de zorros es una especie de parámetro empleado por el sociólogo para medir su evolución. Dado que esta actividad también estuvo sujeta a modificaciones determinantes en su reglamentación (pasando de ser una actividad de supervivencia a un entretenimiento exclusivo de las clases altas en la época victoriana), Elias afirma que ambos aspectos se hallan influenciados mutuamente. Al inicio de *Un ensayo sobre el deporte y la violencia*, el sociólogo ratifica la existencia de un paralelismo entre “la difusión desde Inglaterra de modelos industriales de producción, organización y trabajo, y [...] la difusión de actividades de tiempo libre del tipo conocido como «deporte»” (1992, p. 185).

Centrando la atención en la reducción de la violencia, el sociólogo advierte que, mientras que en un comienzo la caza de zorros era llevada a cabo directamente por las personas, en los siglos sucesivos esta práctica fue considerada excesiva en relación a los –cada vez más restrictivos– umbrales de tolerancia a la violencia. Este pasaje de matar con las propias manos a dejar que los perros mastines lo hagan y experimentar placer durante el proceso, evidenciaría cierto progreso –hoy debatible– hacia la civilización. En palabras del propio Elias: “el aumento de las restricciones sobre el empleo de la fuerza física y en particular sobre el hecho de matar [...] pueden observarse como síntomas de un empuje civilizador” (1992, p. 199-200).

El placer de la caza de zorros, por lo tanto, ya no descansaría únicamente en la rápida muerte de la presa, sino en la extensión del proceso de cacería a través de ciertas limitaciones, hoy conocidas como reglas. Las restricciones propuestas tenían como objetivo extender el placer devenido de la persecución. De esta manera, se establece un “equilibrio de tensiones” entre el proceso de persecución y la muerte del animal, lo que aseguraría la experimentación de una “tensión-emoción agradable”. En términos de Elias: “la violencia se practicaba con animales en lugar de seres humanos, [...] las personas disfrutaban con la muerte del animal cazado de una forma indirecta, como observadores” (1992, p. 203).

En este contexto de creciente civilización y aumento de limitaciones sobre la violencia física, el deporte constituye una especie de “invento social” que solucionaría, al menos, dos problemas derivados de vivir en una sociedad marcada por la división del trabajo y la segmentación del tiempo. Por un lado, determina qué hacer con el tiempo no productivo, y, por otro, canaliza –de manera legítima– la tensión resultante de vivir bajo ciertas restricciones.

²⁵ Bajo la idea de *figuraciones*, Elias propone analizar los deportes atendiendo tanto al desarrollo de las reglas como a las relaciones de interdependencia que se tejen entre los individuos (arguyendo que estas categorías no pueden analizarse de manera aislada). A partir de sus estudios enfocados en el pasaje de la sociedad inglesa de la Edad Media al siglo XVIII, el sociólogo alemán fue elaborando una teoría que articula aspectos comúnmente denominados “macro” con aspectos “micro”, dando origen a lo que hoy se conoce popularmente como sociología figuracionista.

Debates en torno al deporte educativo

De acuerdo con lo desarrollado hasta aquí, podríamos afirmar que, en sintonía con las contribuciones de Elias (1992), el proceso de deportivización es indisociable del proceso de la civilización. Entre los siglos XVIII y XIX, las regulaciones sobre la vida social influyeron y determinaron los hasta entonces conocidos como juegos populares o juegos medievales, “evolucionando”, poco a poco, hacia unas actividades regladas donde la violencia física fue disminuyendo. Primero en los países económica y políticamente más consolidados, y, posteriormente en todo el mundo, los deportes fueron posicionándose como una de las prácticas más populares en lo que refiere a la ocupación –regulada– del tiempo libre. Como suele ocurrir con los dispositivos de control social que muestran cierto grado de eficacia, los deportes no tardarían en formar parte de los sistemas educativos públicos. Desde comienzos del siglo XX, el deporte serviría a la educación, sobre todo a la de nivel escolar, como un medio propicio para el control de los cuerpos y la formación de ciudadanos.

Pese a los argumentos antes desplegados, hoy en día, el comúnmente denominado “deporte escolar” no es considerado sinónimo de civilización. De hecho, muchos educadores, basados en una potencialidad de conflicto, prefieren evadir o incluso manifestarse en contra de este tipo de prácticas. Siguiendo esta línea, Crisorio (2010) advierte que el deporte es –con frecuencia– acusado de “violento”, conflictivo o tendiente al descontrol. Contrariamente a las teorías que respaldan el deporte como una práctica tendiente a la pacificación, esta –cuestionable– asociación con la violencia, remite a una serie de representaciones provenientes de otros campos “que tienden a condenarlos en cuanto actividades competitivas, que llevan en sí mismas la rivalidad y la agresión, e incitan a la violencia en los propios deportistas y en los espectadores” (Crisorio, 2010, p. 190).

Para entender mejor los alcances de la asociación deporte-violencia debemos centrar la atención en la competitividad y en las utilidades económicas que rodean el deporte-espectáculo, ya que estas características convierten a este tipo de prácticas en algo mucho más complejo e intrincado que una simple lucha de carácter mimético, inicialmente pensada para sublimar tensiones. Por lo tanto, se vuelve imprescindible discernir entre deporte-educación y deporte-espectáculo, entre una práctica pensada para la socialización de las nuevas generaciones y otra ligada a la espectacularización y la obtención de ganancias.

Aquí es pertinente atender las contribuciones de Dunning, quien sostiene la hipótesis de que la recurrencia de situaciones violentas en el marco de la práctica deportiva, se produce debido a una creciente importancia del triunfo sobre la participación, o, en términos del autor, al “ascenso de la meta del éxito” (1992, p. 279). De esta manera, la búsqueda de la victoria como único resultado aceptable promovería el aumento de la violencia de tipo “instrumental”. En la tipología de la violencia pensada por Dunning, la categoría “instrumental” hace referencia al empleo de la violencia “como medio para asegurar el logro de un fin determinado” (1992, p. 274). Esto significa que, conforme los deportes se hacen más complejos en su profesionalización, los oponentes pueden recurrir –de manera racional y calculada– a “jugar con rudeza dentro de las reglas y a recurrir a la violencia indebida con tal de lograr el éxito” (Dunning, 1992, p. 279). Para el sociólogo

británico, la “violencia instrumental” se contrapone a la “violencia afectiva”. La primera es un modo racional y “evolucionado” de emplear la violencia para la obtención de algún beneficio; en cambio, cuando la violencia es tomada como un fin en sí misma, es decir, cuando el uso de la violencia no está ligada a la búsqueda específica de algo (o el fin que se persigue no es considerado legítimo), Dunning habla de una violencia “emocionalmente satisfactoria y agradable” (*ibíd.*). Desde esta perspectiva, el problema de la violencia en los deportes radicaría en su uso racional. Mientras la “violencia afectiva” –propia de las sociedades “no desarrolladas”– decrece conforme avanza la civilización, comienzan a surgir otros modos de violencia más elaborados, dirigidos a alcanzar un fin determinado y asociados a ciertos lazos sociales funcionales.

El creciente profesionalismo que se evidencia en deportes como el rugby, el fútbol o el boxeo se vincula estrechamente con el desarrollo de una sociedad altamente competitiva, en la cual una “elaborada división del trabajo genera asimismo una ideología en torno al éxito (...). Esta intensificación de la competitividad conduce al aumento generalizado de la rivalidad y la agresividad” (Dunning, 1992, p. 287).

A diferencia del deporte practicado en contextos escolares, donde, de acuerdo a Meirieu (2007), la violencia siempre debería estar prohibida –y reelaborada en términos pedagógicos–, el deporte-espectáculo en ocasiones admite y exagera la violencia como una parte más del show. Generalizar y trasladar estas imágenes al ámbito educativo constituye un error basado en prejuicios y malos entendidos, ya que, a diferencia del deporte-espectáculo, la versión educativa de este tipo de prácticas tiene objetivos muy distintos. Entre los defensores del deporte como práctica tendiente a la simbolización, la [social y la regulación de la violencia, se destaca la perspectiva de Crisorio, quien sostiene que:

Una de las particularidades de los deportes, relacionada en parte con la institucionalización de las reglas, es, precisamente y al contrario de lo que piensa mucha gente, el control y la disminución manifiesta de la violencia física **Acá iban corchetes que quité erróneamente** . La transmisión de las reglas del juego social en todos sus aspectos y dimensiones es un objeto principal de la educación general [...], a la que la enseñanza de los deportes puede contribuir casi como ningún otro contenido de nuestra cultura (2010, p. 191).

En resumen, donde prevalece la violencia no puede desarrollarse el deporte. El problema se suscita cuando estos límites no están claros, o cuando la violencia es un modo de interacción no identificado como falta, o, siguiendo a Elias (1992), cuando los límites de la tolerancia a la violencia no demarcan las acciones de los practicantes. Ahora bien, si la sociedad argentina actual, como dice Bleichmar (2008), parece convivir a diario con un problema de violencia a escala social causado por un debilitamiento histórico de las instituciones y por la sistemática desvalorización de la palabra, no debería sorprendernos que la violencia también afecte, con sus matices, las prácticas deportivas en general. Siendo coherentes con este diagnóstico, no podríamos culpar automáticamente al deporte por las problemáticas que marcan el contexto histórico-político de nuestras sociedades. En sintonía con Elias (*ibíd.*), la práctica deportiva, al igual que muchas otras

actividades sociales, constituyen un reflejo de las regulaciones y los umbrales de tolerancia que los miembros de una sociedad consideran –o deberían considerar– en sus acciones individuales. Siguiendo esta línea, Crisorio afirma:

Si una mirada retrospectiva de corta distancia nos permitiría afirmar que, por lo menos en algunos deportes, el nivel de restricción con respecto a la violencia ha disminuido, alargando esa distancia veremos que el nivel de restricción de la violencia en los deportes de hoy es aún muy alto (2010, p.195).

Recapitulando, los hechos violentos ocurridos en el marco de una práctica deportiva no ocurren por la práctica deportiva en sí, sino por una sumatoria de condicionantes sociales que posibilitan – y en ocasiones promueven– este tipo de reacciones. El desconocimiento o la desconsideración de pautas regulatorias, el desinterés por el otro, la “fiscalización” de las rivalidades, el desprestigio de las instituciones, los efectos nocivos del resentimiento y la venganza, entre otros factores, hacen que el problema de la violencia haga su aparición en espacios y en prácticas diversas. Sin embargo, es preciso reconocer que las categorías ligadas a la violencia, producen y reproducen prejuicios y señalamientos, en ocasiones de una forma tan apresurada que pueden volver “violentos” a aquellos a quienes se pretende excluir u ocultar. Recordemos que la caracterización del “violento” no es un designio neutral, sino que arrastra una historia y una connotación cargada de preconceptos negativos y estigmatizantes (Kaplan, 2015). A fin de no repetir este tipo de discursos, consideramos que la enseñanza de los deportes no debe presentarse como “deportes para violentos”, ni tampoco reducirse a lo “terapéutico” o a la “rehabilitación social”; en contraposición, recalamos su valor educativo ligado a su significado cultural, constituyéndose como una práctica oportuna para el desarrollo de la socialización (Patierno y Kopelovich, 2021).

Consideraciones para la enseñanza de los deportes en ámbitos educativos

Articulando el análisis de bibliografía específica con los resultados de la investigación doctoral referenciada al comienzo del capítulo, a continuación esbozaré algunas propuestas para la enseñanza de los deportes haciendo hincapié en aquellos aspectos tendientes a la renuncia a la violencia y la consolidación del lazo social.

El deporte como derecho educativo

Basándose en una serie de representaciones popularizadas fuera del ámbito escolar, algunos educadores suelen confundir la práctica deportiva con el ocio y el entretenimiento. Sin adentrar-

nos demasiado en los orígenes de este malentendido, el mismo se deriva de los principios económicos y los modelos productivos de las sociedades occidentales contemporáneas basados en la división del trabajo, la segmentación del tiempo y la extracción de ganancias. Siendo generalistas, en una sociedad capitalista fuertemente marcada por la búsqueda de utilidades, el deporte –no profesional–, por su carácter improductivo, fácilmente puede catalogarse como un pasatiempo, un *hobby* o una distracción. Partiendo de esta creencia y asumiendo –infundadamente– que el deporte, en general, es bien recepcionado por la mayoría de los y las estudiantes, en el marco de la investigación doctoral antes citada he registrado que, en algunas escuelas secundarias, el derecho a la práctica deportiva está supeditado a un régimen arbitrario de premios y castigos. La prohibición suele emplearse como una respuesta o, mejor dicho, como una medida disciplinar frente a la “inconducta” o el “mal comportamiento” de los y las estudiantes; vulnerando así un derecho educativo y, en definitiva, acentuando las problemáticas vinculadas a la convivencia escolar.

Este tipo de medidas prohibitivas, además de generar distanciamiento y desconfianza, constituyen un problema serio en materia de autoridad pedagógica, ya que socavan la posibilidad de trabajar sobre el origen de los problemas y establecer acuerdos para evitar conflictos futuros. En sintonía con Meirieu, “la violencia, la prohibición de la violencia, no se discute sino que se descubre” (2007, p. 5); esto significa que, si bien el establecimiento de normas deben sostenerse de manera clara y consensuada, la puesta de límites no debe minar el derecho fundamental a la educación. Aun cuando un grupo de estudiantes se rebele contra los acuerdos de convivencia de un establecimiento educativo, la supresión de contenidos es una acción inútil si se pretende sostener una relación pedagógica a largo plazo. De hecho, tanto a nivel nacional como provincial, el deporte es considerado un contenido que, por su significancia cultural, ha sido incluido como parte de los contenidos “obligatorios”. Esto nos obliga a considerar que, su enseñanza, es un derecho de los y las jóvenes que trasciende la voluntad o el ánimo de los educadores. Parafraseando a Erausquin (2019), cuando el miedo al castigo y la humillación marcan la relación pedagógica, en lugar de alumnos bien educados, es más probable que formemos obedientes sumisos o transgresores con más fortaleza o creatividad, pero destinados a ser marginados y excluidos. Desde comienzos de este siglo, el sistema educativo argentino abandonó el paradigma disciplinar basado en el castigo y la penalización de la falta. En su lugar, y garantizando ante todo el derecho a la educación, se optó por un enfoque más “reflexivo”, centrado en la contextualización de los problemas, y se dirigió la atención, ya no hacia el “culpable” del acontecimiento violento, sino hacia los elementos desencadenantes y las condiciones del entorno (Dussel, 2005).

La organización de eventos deportivos en ámbitos escolares

La organización de eventos deportivos intra-institucionales y/o inter-institucionales representan una oportunidad adecuada para establecer y estrechar lazos o crear vínculos entre los diver-

sos miembros de una o varias escuelas. En un contexto social donde, por motivos que ya analizamos, las competencias deportivas pueden estar acompañadas por sentimientos de enemistad y rivalidad, la organización de torneos deportivos representa un espacio ideal para mitigar y trabajar pedagógicamente estas emociones. Para que esto suceda, es decir, para que la experiencia de participación en un torneo favorezca la socialización, debemos prestar particular atención al tipo de torneo. Teniendo en cuenta la tipología desarrollada por Litwin (2005), no es lo mismo participar en un torneo con formato de eliminación simple (dónde, en cada fecha se elimina a la mitad de los competidores), que participar en uno diagramado por puntos (organizado en base a la igualación de encuentros y a la posibilidad que cada equipo pueda jugar, por turno, contra todos los otros equipos). Asimismo, la sola aceptación de participar representa la aceptación de una serie de pautas predeterminadas (distribución de equipos, tiempo de juego, técnicas admitidas, penalizaciones, etcétera), por lo tanto, podríamos agregar que este tipo de eventos contribuyen a cierto reconocimiento general de las normas, ya que solo pueden llevarse a cabo si todos reconocen y aceptan el contenido la ley (en este caso el reglamento del torneo).

Con respecto a la competencia, es preciso aclarar que cualquier evento deportivo realizado en el marco de una escuela debe garantizar la participación de todos los jugadores, en un mismo número de actuaciones y asegurando la igualdad de oportunidades. De no asegurar esta equidad, la conclusión del evento puede generar descontento y sensación de injusticia en los participantes, acentuando las diferencias y originando nuevos conflictos. Para llevar a cabo esto, es fundamental seleccionar un sistema adecuado de competencias y de distribución de equipos. La propuesta de “torneos interbandos” descrita en el *Programa Nacional de Innovaciones Educativas* constituye un ejemplo válido. La propuesta consiste en el armado de una jornada –o varias– en la que se invita a participar a toda la comunidad educativa, distribuyendo las diversas tareas de acuerdo a su dificultad y a las características de cada grupo. Si bien la actividad está pensada en un marco institucional como es la escuela, la participación de los estudiantes no solo está orientada hacia la competencia deportiva, sino que también se los invita a participar en el planeamiento y el desarrollo del evento. Esta participación complementaria –además de jugadores–, incluye el rol de planilleros, delegados, logística, confección de premios, etc. Es preciso recalcar que este tipo de propuestas requiere del compromiso de un número considerable de profesores/as (no solo de Educación Física, sino también de diversas asignaturas, ya que, idealmente, se trata de un evento interdisciplinar). Asimismo, este tipo de actividades posibilita el ingreso –por medio de invitaciones– de autoridades, padres, dirigentes y deportistas provenientes de clubes locales, es decir, de referentes cuya historia personal o actividad profesional pueda servir de motivación para el desarrollo del evento. Lo relevante de este tipo de propuestas es que requieren de un sólido trabajo de cooperación, lo que supone el establecimiento de una serie de pautas tendientes a favorecer la responsabilidad y el trabajo colectivo. Esto supone, además de un desafío, una oportunidad para establecer vínculos con toda la comunidad educativa. Cabe destacar que este ejemplo de intervención puede servir también como contenido o tema central de un proyecto departamental o institucional.

El autocontrol y la tolerancia la derrota

Retomando las teorías de Elias (1992), la práctica deportiva no solo representa una renuncia a la violencia por efecto de la penalización externa, sino también por el autocontrol que se requiere para asegurar la continuidad del juego. Si durante el desarrollo del encuentro un participante decide apelar a la violencia contra un jugador, un árbitro, un espectador o el mobiliario, siguiendo estos criterios sería esperable que la continuidad del encuentro deportivo se interrumpa mientras se sanciona al protagonista del acto. Ahora bien, en un ámbito educativo, la interrupción del juego y la pena no significan más que un límite –eventual y efímero– si no están acompañados de un proceso reflexivo. En pocas palabras, la sanción de la falta no implica necesariamente un aporte a la construcción del lazo social. De acuerdo con Castorina (2008), la pacificación es un proceso –lleno de reveses y resistencias– que solo puede llevarse a cabo a través de una enseñanza sistemática e intencionada. Por lo tanto, sin la mediación de un educador y una guía orientada específicamente para la práctica de los deportes en contextos escolares, difícilmente podemos contribuir en el proceso de socialización. En una sociedad que sobrevalora el triunfalismo y condena la derrota, la práctica deportiva representa una excelente ocasión para hacer hincapié en la tolerancia a la frustración y la resignificación positiva de la derrota. La pérdida de una partida no debería significar una catástrofe, sino que debe revalorizarse como una oportunidad para reforzar aquellos aspectos que hacen crecer el nivel de juego y el trabajo colectivo.

Por otra parte, para que un evento deportivo no se convierta en una práctica selectiva y excluyente, deberíamos considerar los modos en que se convoca a los y las estudiantes. Aunque a esta altura parezca una obviedad, no debemos perder de vista que –siendo coherentes con las leyes y los diseños curriculares mencionados al comienzo del capítulo–, los objetivos de una práctica deportiva realizada en ámbitos educativos dista mucho de los deportes modernos profesionales y de la exacerbada competitividad que Dunning (1992) identifica en ellos. Por consiguiente, sería oportuno pensar en unas opciones de participación que no tiendan a cerrarse sobre los “más habilidosos” (seleccionando y clasificando unos pocos en base a sus cualidades individuales), sino que deberíamos priorizar la participación colectiva, creando alternativas que favorezcan la inclusión.

Referencias

- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social – violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Castorina, J. (2008). “Las contribuciones de Elias para el estudio de las violencias en la escuela: Un enfoque epistemológico”. En *Actas XI Simposio Internacional Proceso Civilizador*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 84-94.
- Congreso de la Nación Argentina (2006). Ley 26.206/06 de *Educación Nacional*.

- Crisorio, R. (2010). “La práctica deportiva y la educación en valores”. En Toro, B. y A. Tallone (coords.), *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 187-200.
- Dussel, I. (2005). “¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis”. En *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 10, n° 27, Distrito Federal de México: Universidad Autónoma del Estado de México, 1109-1121.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Erausquin, C.; Andrades–Moya, J.; Corvera, G.; Dome, C.; Galiñanes Arias, A.; Hernández-Ortiz, S.; Lira González, J.; Mazú, A.; Quintana Avello, I.; Quiñones Peña, J.; Sánchez, J.; Salas, G.; Scholten, H.; Villamar Bañuelos, A.; Villanueva Badillo, F. (2019) *¿Construir con-vivencias en escuelas para transformar violencias?* Buenos Aires: PsiDispa.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires*.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6° año: Educación Física*.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación (2019). *Marco Curricular Referencial*.
- Kaplan, C. (comp.) (2015). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Litwin, J. (2005). *Administración de competencias deportivas*. Buenos Aires: Stadium.
- Meirieu, P. (2007). Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. *Ciclo de Videoconferencias*, Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas. Corrección y adaptación: Martínez Carranza, S.
- Ministerio de Educación de la Nación (2003). Programa Nacional de Innovaciones Educativas. *Propuestas para el aula: “Interbandos con participación familiar”*.
- Patierno, N y Kopelovich, P. (2021). Deporte, violencia y masculinidad en Norbert Elias y Eric Dunning. Una lectura orientada al ámbito escolar. *Ensayos Pedagógicos*, Costa Rica, en prensa.
- Patierno, N. (2019). “La violencia (escolar) en cuestión. Un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata”. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, año 2019. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/74108>

CAPÍTULO 10

Reflexiones para la enseñanza del fútbol

Juan Cruz Medina

Espero que estas reflexiones en torno a la enseñanza del fútbol puedan llevarnos a un recorrido de análisis y observaciones, acuerdos y desacuerdos, que obtengamos preguntas diferentes a las que teníamos en principio y que nos acerquen al objetivo que es hacer del fútbol un deporte más atractivo, entretenido, inclusivo, alegre, con respeto y sin violencia.

Esta lectura es una conversación necesaria que nos damos con personalidades que se desempeñan en la práctica del fútbol, donde mostraré puntos de acuerdo y desacuerdos para construir un punto de vista desde el cual analizar cuestiones vinculadas a la enseñanza de este deporte.

En una lectura fuera de contexto, Pablo Aimar responde en una entrevista que “a jugar al fútbol no se enseña, se aprende jugando” (encontrado en <https://es.coachesvoice.com/donde-quiero-estar-pablo-aimar/>). Si partimos del enunciado encontramos a primera vista dos elementos: uno con cierto grado de certeza y otro falso. Es algo cierto que a jugar al fútbol se aprende jugando, es decididamente falso que no se pueda enseñar.

En otra oportunidad, el actual seleccionador se pregunta: “¿quién es el que sabe de fútbol?, ¿el que gana? Yo creo que no, creo que el que sabe es el que más enseñanza deja” (encontrado en <https://es.coachesvoice.com/donde-quiero-estar-pablo-aimar/>) y agrega:

(...) hubo gente que me enseñó y ahora debo seguir el camino hacia las generaciones más jóvenes. Yo lo viví con José Pékerman y es el día de hoy que me acuerdo sus enseñanzas. Paraba el entrenamiento y me decía: ¿A dónde está la solución?

Entonces no es que Aimar crea que a jugar al fútbol no se enseña, sino que destaca el rol del juego, como expresa Hermes Desio “(...) al futbolista lo nutre el juego y necesita del error para aprender” (encontrado en <http://inferioresplatenses.com.ar/noticia/quatrocchi-y-desio-participaron-de-un-debate-futbol%C3%ADstico-enriquecedor>)

Una buena interpretación del enunciado de Aimar nos alerta que en los procesos de formación de futbolistas es esencial concentrar la atención en el juego para pensar su enseñanza y a su vez centrar la misma atención en enseñar a pensar el juego. Tema que nos convoca por ser formadores en las prácticas de este deporte, cualquiera sea el nivel de competencia.

Leamos entonces lo que escriben Anselmi y Borrelli, referentes en la formación de futbolistas en Argentina:

En las categorías preparatorias, periodo que abarca la fase de edad de 6 a 10 años (...) consideramos que en esta etapa no es correcto hablar de director técnico y preparador físico sino que debemos contar con entrenadores especializados en estas fases madurativas en las cuales no es trascendente el aspecto táctico o la preparación física pura sino que debemos abordar contenidos prioritarios como al aprendizaje motor, sensorio-perceptivo y la enseñanza de la técnica por medio de un ambiente prevalentemente lúdico (Anselmi y Borrelli, 2015, p. 26).

¿Tenemos que contar con especialistas en fases madurativas? Si lo que se prioriza es el aprendizaje motor y lo sensorio-perceptivo la respuesta es sí. Sin embargo, el asunto es precisamente que éstas no son las prioridades, sino que lo que pretendemos es enseñar a jugar al fútbol, y para ello el primer paso es creer que hay algo que se puede enseñar y el segundo concentrar la atención en el juego.

También es cierto que no es necesario contar con un director técnico y un preparador físico, debemos contar con gente que sepa enseñar un deporte como el fútbol y para ello la condición es conocerlo.

Si la prioridad es enseñar a jugar al fútbol, poner el aprendizaje motor y lo sensorio-perceptivo por delante es un error.

Focalizándonos sobre el tercer aspecto que se menciona en la cita, respecto a la enseñanza de la técnica en un ambiente lúdico, ¿qué significa?, ¿qué implica?, ¿cuál es prioridad?, suena bien y resulta interesante, sin embargo, nuevamente lo importante es la interpretación que se hace de este enunciado, escribe Rivas Borbón:

(...) lo más importante para jugar bien al fútbol, no es como se ejecuta correctamente una acción desde el punto de vista técnico y táctico, sino más bien que se actúe de forma prometedora en cuanto a la situación, o sea de modo difícilmente previsible para el contrario (Rivas Borbón, 2013, p. 9).

Es correcto pensar en un ambiente lúdico si la enseñanza de la técnica se vincula con lo que expresa Rivas. Lo que sucede, y esto es algo a lo que debemos prestar atención, es que el ambiente lúdico no refiere necesariamente a la situación de juego.

El juego en la enseñanza

Es esencial recordar que no se puede desconocer las costumbres y modos de la época actual: las condiciones de posibilidad en los que se despliega la enseñanza del deporte en

un momento y lugar determinado. Escribe Sam Snow (Director de Coaching Education, Federación de Fútbol Juvenil de Estados Unidos) que “aunque en todo el mundo sigue habiendo emocionantes partidos, la experiencia futbolística de los jóvenes futbolistas se basa cada vez más en sesiones formales de entrenamiento, y no en partidos disputados en sus barrios” (Brueggemann, 2018, p. 13).

Esta situación también en Argentina es una realidad notable y así lo identifican Anselmi y Borrelli:

(...) aquí en nuestras tierras es cada vez más recurrente la falta del viejo potrero donde el chico crecía desarrollando habilidades motrices debido a un constante contacto con actividades lúdicas y coordinativas dentro del marco que presentaba el entrenamiento multifacético de la calle (Borrelli, 2015, p. 34).

Por un lado, se identifica un cambio de época en el cual la práctica del fútbol de manera informal es menos frecuente. Por otro, se reconoce que el juego propiamente dicho es quien demanda el dominio de técnicas y quien pone en contexto el uso de éstas. Sin embargo, cuando se piensa la formación de futbolistas, muchas veces se piensa en contenidos prioritarios como al aprendizaje motor, sensoperceptivo y la enseñanza de la técnica por medio de un ambiente prevalentemente lúdico.

Desde este enfoque, ambiente lúdico no quiere decir el juego propiamente dicho, pensar en que la enseñanza de la técnica debe tener un carácter lúdico no nos acerca a las situaciones de juego.

Si cuando estamos en un club o la escuela trabajamos la técnica individual en un ambiente que no referencia en nada la situación de juego ¿cuándo vinculamos la técnica a la situación de juego? Escribe Brueggemann, entrenador de fútbol alemán (2018):

La importancia del tipo y la estructura de los ejercicios se hacen evidentes cuando tenemos en cuenta el poco tiempo que pasan los niños jugando al fútbol en la escuela o en los clubes, por todas las otras obligaciones y actividades que tienen. Por ello, se necesitan ejercicios con los que se pueda mejorar más de un único movimiento específico (Brueggemann, 2018, p. 17).

Entonces, no se trata sobre si la técnica debe trabajarse más o menos, si debe enseñarse antes o después, o si el ambiente en el que se enseña tiene carácter lúdico, eso no es lo relevante, sino el cómo y el dónde enseñamos el juego. En el modelo de enseñanza que sostenemos, el dónde se corresponde con la unidad funcional del proceso que es la situación de juego y el cómo tiene que ver con el diálogo y el carácter lúdico. Y esto sí va en línea con lo que menciona Aimar sobre que a jugar al fútbol se aprende jugando y lo que leíamos de Desio, respecto a que al futbolista lo nutre juego.

Si pensamos una enseñanza que nazca del juego y para el juego, estaremos poniendo el fútbol por delante y esto nos permite correr del enfoque biologicista que prioriza el orden a partir del desarrollo fisiológico y psicológico, escribe Brueggemann “Las formas, contenidos y

métodos del entrenamiento dependen de la edad de los niños. Todo esto debe basarse en su desarrollo fisiológico y psicológico actual” (2018, p. 19).

En la misma línea escriben Anselmi y Borrelli (2015):

La primera es una etapa netamente egocéntrica y con menos experiencias a nivel motricidad general y específica. La maduración hace que el segundo año el niño comience a estar dispuesto a algunos juegos y actividades de colaboración, esto último también se basa en las experiencias que el niño ha ido transitando en el primer año de la fase I infantil (Anselmi y Borrelli, 2015, p. 84).

Entonces, ¿es la edad biológica lo determinante a la hora de pensar la enseñanza?, ¿qué otros criterios hay?, ¿qué es lo que permite afirmar que algunos contenidos deben ser enseñados a una edad y otros a otra?

Si lo que se toma por objeto es el fútbol y es el juego nuestro centro de atención, podría decirse que no es coherente establecer una distribución etaria de los contenidos en función del desarrollo neurobiológico del individuo.

Se puede establecer una distribución arbitraria de contenidos a partir de lo que se cree a la psicología evolutiva o las neurociencias, que una persona puede aprender determinados contenidos a una edad u otra. Poner por delante la biología, la psicología evolutiva, el aprendizaje motor o la sensopercepción para enseñar a jugar al fútbol conlleva una estructuración de aprendizaje por etapas o fases que no resulta funcional al aprendizaje del juego.

La división por categorías que toman en consideración la edad cronológica es una condición de posibilidad de la práctica deportiva, pero de esto no se deduce un orden en los contenidos en la enseñanza del juego del fútbol. Leamos lo que menciona Brueggemann (2018) unas líneas más adelante respecto a los criterios que se siguen para pasar de una etapa a la otra en el proceso de formación:

El aspecto esencial con que un jugador puede incorporarse al nivel siguiente depende del uso controlado de las habilidades que se han mejorado en el nivel anterior. Eso implica que, si alguien logra una característica de edad de un nivel superior, pero aún no es capaz de jugar de forma controlada bajo presión, entonces debe seguir entrenando en el nivel inferior. Por ello, lo que debe tenerse en cuenta antes de pasar al siguiente nivel de entrenamiento no es la edad en sí, sino el nivel de desarrollo del jugador (Brueggemann, 2018, p. 21).

El criterio que se determina para el pasaje de una etapa a otra no es el que se sigue para decidir en qué etapa se enseña determinado contenido. El criterio más lógico para considerar un avance se centra en el juego y no en la biología.

En el fútbol, como en cualquier otro deporte, un grupo puede dar el volumen de juego que puede dar en determinado momento, es el juego de ese grupo particular en ese momento el que pone en tensión el despliegue de la enseñanza.

Es el equilibrio entre el punto de partida y la dirección que se desea tomar, teniendo en consideración el juego como lo determinante, no la biología.

Imaginemos una escena repetida en las instituciones de formación: en un año cualquiera se arma un grupo de trabajo y en su conformación tenemos, por un lado, a un grupo que viene trabajando con nosotros y por otro se incorporan alumnos que vienen de otra categoría, alumnos nuevos que vienen de otro club o escuela y alumnos nuevos que se inician en la práctica futbolística, todos tienen la misma edad cronológica pero diferente edad deportiva (llamamos así al tiempo de práctica en esta disciplina).

Hay un criterio de fuerza mayor para amalgamar estas diferencias: es la estructura del deporte y su división por categorías. Lejos estamos de tomar esto como un defecto, sin embargo ¿debería esta separación por edades afectar el orden de los contenidos en la enseñanza?

Es claro que la estructura de la institución deportiva determina niveles de competencia y formación divididos en grupos por edades y, en este sentido, es necesario pensarlo como condición de posibilidad, aunque no argumenta con rigor que la enseñanza deba centrarse en la edad biológica, sino que lo determinante es el tiempo y la calidad del trabajo en el proceso de enseñanza.

¿Qué enseñamos cuando enseñamos a jugar fútbol?

Respecto al tiempo no vamos a decir demasiado; respecto a la calidad es necesario reflexionar sobre qué es lo que hace a una práctica de calidad, por ejemplo, escribe Brueggemann “Los ejercicios deben imitar situaciones típicas del juego, incluso de una forma diferenciada, en relación con el nivel de conocimiento y destrezas de los jugadores.” (2018, p. 17)

Si consideramos como punto de partida que el proceso de enseñanza no es otra cosa que una larga conversación que se establece entre los practicantes y el fútbol, los ejercicios propuestos deben favorecer el despliegue de los conceptos y por ello que la enseñanza basada en las situaciones es el camino más adecuado.

El avance de todo proceso de enseñanza supone el despliegue de conceptos, estos van poniendo nombre a las cosas y dan forma al universo que hace al fútbol. Son éstos los que van armando las lentes a través de las cuales accedemos a la práctica futbolística.

Uno de los problemas centrales en la enseñanza del fútbol lo plantea el enfoque dualista del que no podemos escapar, por ejemplo: una cosa es comprender y otra es la habilidad que requiere la acción para resolver aquello que la comprensión me dice. Tenemos ahí una distancia entre dos dimensiones que se tensionan mutuamente, ya que puede que las soluciones que mi comprensión del juego dicta no sean las mejores para las posibilidades técnicas que poseo.

Es necesario diferenciar dos cuestiones: la enseñanza y el entrenamiento, no por estar separadas sino para marcar una diferenciación: la enseñanza tiene una predominancia mayor en la comprensión del juego y el entrenamiento en el dominio de lo aprendido. Escribe Brueggemann (2018):

los ejercicios vinculados a objetivos de aprendizaje técnicos y tácticos no deben desarrollarse solamente basándose en movimientos básicos fáciles de realizar, en los que la única opción sean repeticiones múltiples para el jugador, sino más bien que deben desarrollarse ejercicios adecuados a partir de situaciones de juego real (Brueggemann, 2018, p. 17).

El dominio técnico no puede desvincularse de la situación, tanto para mejorar el juego, así como para mejorar la técnica. La situación es la dimensión ideal, el método analítico resulta útil en algunos momentos, siempre y cuando la imaginación permita una buena actuación. Si el trabajo analítico consiste en repetir un movimiento, desconcentrado, sin miramientos a los detalles, sin ritmo, sin siquiera imaginar un oponente, entonces es todo lo que no queremos. El entrenador de fútbol Mourinho aclara y aconseja que:

el ejercicio no puede ser un mecanismo cerrado, mecánico. Tiene que contener con mayor o menor complejidad el plano de lo aleatorio, de lo contingente, de lo imprevisible..., lo que lleva más allá es la cabeza de los jugadores sabiendo el fin por lo que hacen algo y no perdiendo nunca el patrón de conexiones con el todo (en Oliveira, 2007, p. 15).

El ejercicio debe estar vivo, y esto significa que debe estar actuado, aun la tarea más analítica debe realizarse con emoción, contar con la imaginación suficiente para encontrar motivos que recuerden los puntos que orientan los ajustes. Por ejemplo, imagino un marcador que me hace una entrada de izquierda a derecha: ¿cuándo cambio de ritmo?, ¿cuándo cambio de orientación? Toda tarea tiene una idea y una razón de ser, un motivo por el cual se encuentra puesta ese día: pretende trabajar sobre algo, que los jugadores observen, desplieguen, ajusten y experimenten determinadas acciones. Escribe Víctor Fernández, entrenador en el club Zaragoza:

Siempre he considerado que todas las actividades que generemos estarán enfocadas, partiendo inicialmente de la idea de juego que rige en el equipo. Para ello el camino a seguir para el desarrollo de cualquier tarea es conocer los medios técnicos y tácticos que tenemos a nuestro alcance (conocimiento del futbolista) y estructurarlos racionalmente, desde el contexto de la competición (en Oliveira, 2007, p. 15).

Tanto la enseñanza como el entrenamiento deben pensarse y realizarse desde el juego y para el juego, escribe Mourinho:

lo más importante en un equipo es tener un determinado modelo de juego, un conjunto de principios de juego, conocerlos bien, interpretarlos bien, independientemente de que use éste o aquel jugador" (...), apostilla Mourinho y reitera: "El objetivo es que los jugadores perciban y confíen en el modelo de

juego, que hagan algo por creencia propia, por sentir que es la mejor forma de hacerlo y no porque alguien les diga cómo hay que actuar (...). Yo sé a donde he de llegar, pero en vez de decirles 'vamos hacia ahí' quiero que sean ellos los que descubran el camino (en Oliveira, 2007, p. 15).

Desde cualquier enfoque (ya sea la alta competencia o de cualquier nivel; el entrenamiento y la enseñanza) se trata de pasar del dominio al dominio mejor; éste es el punto de encuentro donde se articulan el presente y el futuro, lo que somos y lo que queremos ser, lo que somos capaces de hacer en el juego y lo que queremos llegar a hacer; del dominio que tenemos al que queremos tener, del conocimiento que se tiene a lo desconocido, del despliegue conceptual actual a uno de mayor volumen, de lo que está siendo a lo que aún no es.

El fútbol es una práctica con una estructura determinada a priori que nos permite anticiparnos: por un lado los *aspectos tecnológicos* proponen toda una serie de reglas que configuran las acciones y dicen lo que hay que hacer y el modo de hacerlo, de algún modo esto sería lo determinado, y por el otro lado el *juego estratégico* (Castro, 2011, pp. 315-316), que se ocupa de esa dimensión en la que las personas ponen en juego su libertad, realizan algunas acciones y no otras, obteniendo algunos efectos y no otros, de algún modo esto es lo indeterminado.

En la enseñanza las tareas suponen la creación de ejercicios orientados a estructurar situaciones que provoquen el despliegue conceptual. Las tareas deben diseñarse para la resolución de problemas que plantea el juego teniendo en consideración los aspectos tecnológicos y estratégicos: técnicas disciplinarias que ordenan algunos funcionamientos lo suficiente como para restringir algunas acciones y precisar otras y servir así de apoyo para el acto creativo.

Al respecto de la creatividad en el fútbol actual, piensa Aimar:

Hay que crearles entornos creativos. El fútbol es mucho de sensaciones, de imaginación. El fútbol no es ajedrez. La torre va siempre para adelante y los costados. El caballo también hace siempre los mismos movimientos. En fútbol no. Ellos tienen que equivocarse. Si nosotros a esas edades sólo jugamos tácticamente no podemos esperar jugadores creativos. Y vuelvo a la defensa atrapada atrás, eso lo destraba un creativo. Uno que se imagina algo diferente. Tenemos que dejarlos y permitirles equivocarse, sobre todo a la edad que estoy yo, que son niños jugando al fútbol. (Encontrado en <https://www.infobae.com/deportes/2021/04/08/pablo-aimar-dio-una-leccion-de-futbol-para-explicar-por-que-desaparecieron-los-jugadores-creativos/>)

Favorecer el acto creativo no debe confundirse con el caos, este acto requiere disciplina ya que en definitiva se trata de un orden que permita caos, se trata de construir una situación que responda a las reglas del juego, a las normas del modelo de juego y permita el universo de las acciones creativas y que éstas resuelvan la problemática que la situación provoca.

Sigue en vigencia la discusión sobre los métodos de enseñanza en los deportes de conjunto, sin embargo, el problema no es de método sino teórico, no es el qué sino el cómo y esto está íntimamente relacionado a cómo se piensa la enseñanza. Tanto el modo analítico como el global sirven a la enseñanza si lo que se pone por delante es el juego. De todos los métodos podemos valernos para dialogar, siempre que lo que se ponga por delante sea el juego. Si nuestra meta es que se estimule el diálogo con el fútbol, los diferentes métodos nos permiten establecer el centro de atención sobre dimensiones diferentes de las mismas problemáticas o bien problemáticas diferentes.

El equipo, el jugador y el fútbol comienzan así el debate infinito. Como formadores, no estamos en este proceso para decir lo que hay que hacer, eso lo dice el juego, estamos para poner a disposición herramientas que colaboren con el diálogo. El propósito es generar y sostener un debate con el jugador que vaya desentramando los secretos del fútbol.

Es fundamental para la formación mantener un vínculo estrecho con el fútbol: debe conocerlo y cuanta más profundidad y amplitud tenga este conocimiento mejor, porque dispuestas las partes al diálogo, se debe poner concepto.

La profundidad del diálogo va a depender del volumen o el despliegue conceptual y esto responde al tiempo de práctica²⁶. Este tipo de tiempo es más determinante que la edad cronológica de las personas.

La situación es el escenario de las acciones del juego

Si nos preguntamos por dónde empezar a enseñar la respuesta es comenzando un diálogo y uno de los mejores modos es jugando al fútbol, del modo en que se pueda en ese momento y en ese lugar. Todo puede variar, pero el fútbol es el mismo: al comenzar jugando al fútbol la pelota rueda y el diálogo fluye.

El juego es una obra en la que se conoce la trama pero no el desenlace, los intérpretes ejecutan acciones con determinadas expectativas y el resultado es incierto (por la acción del rival, porque la acción seleccionada no era la mejor para resolver esa situación o porque la suerte lo decide). Estas tensiones influyen en las emociones de las personas y desafía el autocontrol que el reglamento, los principios y los acuerdos colectivos requieren.

El deporte es, precisamente, esta relación de compromiso e identificación con el personaje del jugador con quien efectivamente juega: juego al fútbol y soy un jugador, respeto las reglas, me paro en el límite, mi agresividad hace equilibrio en el borde que plantean las reglas y el objetivo que me proponen, el otro también interpreta el guión y en conjunto se lleva adelante la obra, que es el partido (Medina, 2018, p. 157).

²⁶ El tiempo de práctica implica el tiempo de juego y además el tiempo de reflexión sobre el juego.

Diseñar tareas que permitan la actuación de los jugadores consiste en preparar el escenario de la acción y esto requiere disponer el andamiaje disciplinario que servirá de apoyo para el acto creativo, para generar caos primero se debe conseguir orden, el caos no es bueno en sí mismo, solo es provechoso cuando es provocado intencionalmente y cuando se presenta como caos para el adversario.

Escribí en 2018 sobre el deporte y la disciplina que

la tensión certidumbre-incertidumbre se pone en juego en la medida en que se pueden establecer relaciones de confianza con los demás, con uno mismo y con lo que se está haciendo. Si todo es caos los proyectos colectivos pierden su potencial por verse sumidos en el miedo. El riesgo que supone la inestabilidad y la incertidumbre opacan y hasta anulan cualquier proyecto colectivo. Lo fundamental en los deportes es generar certidumbre interna e incertidumbre externa. Que el equipo sea lo más previsible a nivel interno (cuando todos saben a qué juegan) y lo más impredecible para el oponente (a partir de generar desconcierto) (Medina, 2018, pp. 149-150).

Para lograr el andamiaje que requiere la situación encontramos por un lado aspectos disciplinarios que distribuyen en el espacio y regulan el tempo de las acciones; por el otro, los principios del juego, los conceptos y los acuerdos colectivos que permiten dotar de certidumbre al trabajo colectivo, además de poner en palabras aquello sobre lo que queremos la atención de todas las personas participantes en la tarea.

Las acciones se ponen en juego con una disciplina que coacciona y que implica el respeto de normas y acuerdos que, en principio se encuentran en el reglamento y, en segunda instancia, en los acuerdos colectivos propios de un grupo de trabajo. Esto estructura y arma la red de interdependencia en la que se ponen en juego estas acciones (Medina, 2018, p. 157).

En esta propuesta hay un diálogo que es mucho más que la charla entre dos o más personas, el asunto de la conversación es el que emerge en la dinámica entre las acciones del jugador y las situaciones del juego, las cuales son trabajadas con un lenguaje común que nos permite y facilite la comunicación.

Dimensiones como la de los otros (compañeros, rivales), las cosas (la pelota, cancha) y el sí mismo (el propio cuerpo y las propias acciones), aunque sumamente vinculadas, nos permiten distinguir diferentes asuntos que convocan la charla.

Queda por recorrer un gran camino sobre la profundización en la estructura y diseño de situaciones, en cómo articular las acciones que se requieren para su resolución y buscar diferentes patrones con puntos de orientación para las acciones (orientaciones para el colectivo y para el jugador).

El desafío consiste en diseñar tareas que, basadas en las situaciones del juego, nos permitan desplegar principios y conceptos de juego que orienten las acciones colectivas y a su vez reflexionar sobre diferentes dimensiones que muestren con la mayor precisión posible el foco de atención, manteniendo el equilibrio entre disciplina y creatividad.

Referencias

- Aimar, P. Recuperado de <https://es.coachesvoice.com/donde-quiero-estar-pablo-aimar/>
- Aimar, P. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/50137-somos-la-ultima-generacion-que-ve-partidos-enteros>
- Aimar, P. Recuperado de <https://www.infobae.com/deportes/2021/04/08/pablo-aimar-dio-una-leccion-de-futbol-para-explicar-por-que-desaparecieron-los-jugadores-creativos/>
- Anselmi, J. C., Borrelli, E. (2015) *Proceso formativo del futbolista infantil y juvenil hasta el futbol profesional*. Librofutbol.com. Bueno Aires.
- Brueggemann, D. (2018). *Futbol Vivo. Entrenar desde el modelo de juego del partido*.
- Castro, E. (2011). *El vocabulario de Michael Foucault*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Medina, J. (2018). Reflexiones sobre la tecnología disciplinar en la práctica deportiva. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1621/te.1621.pdf>
- Menotti en https://www.deutschlandfunk.de/cesar-luis-menotti-futbol-todos-los-dias-se-van-a-aburrir.892.de.html?dram:article_id=381088
- Oliveira y col., (2007) “Mourinho. ¿Por qué tantas victorias?”
- Quatrocchi y Desio. Recuperado de <http://inferioresplatenses.com.ar/noticia/quatrocchi-y-desio-participaron-de-un-debate-futbol%C3%ADstico-enriquecedor>
- Rivas Borbón, O. (2013). Guía Didáctica para la Enseñanza de la Técnica (Niños y Adolescentes de 8 a 16 años). *MHSalud: Revista En Ciencias Del Movimiento Humano Y Salud*, 10(1). Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/mhsalud/article/view/5324>

CAPÍTULO 11

Fútbol y enseñanza

Hernán Fierro

Fútbol y enseñanza: cuestiones conceptuales

En este trabajo nos preguntamos sobre el fútbol como una práctica corporal propia de nuestra cultura, e indagar en su enseñanza en el marco de ámbitos no formales, por ejemplo, clubes o escuelas deportivas. No pretendemos ser un instructivo de etapas de la enseñanza de este deporte, donde los profesores vayan a ser parte, mucho menos se pretende ofrecer un recetario de ejercicios y sus complejizaciones a lo largo del tiempo. Lejos de esas posturas marcadas por un determinado tipo de sujeto/individuo delimitado por el campo de la psicología, nuestro análisis pretende ser solo una guía, una forma posible para quienes enseñan este deporte, apenas un puntapié, una apertura para pensar las prácticas dentro de cada grupo y de cada sujeto en particular.

Consideramos que cada profesor de fútbol puede ser una especie de “artesano” para interpretar las prácticas corporales que conforman nuestra cultura, entre las cuáles el fútbol como deporte forma parte, para así poder manipular y hacer algo con este saber. El saber es algo que está ahí disponible en la cultura como pensamiento anónimo, cada maestro tendrá que analizarlo para operar con eso una transmisión que se articule y ensamble con la particularidad de cada sujeto para ver las mejores estrategias de enseñanza de este saber, el cual deberíamos preguntarnos más adelante cuál es, y si es posible un saber totalmente completo o siempre algo quedará por fuera, para lo novedoso ya que consideramos que siempre algo no será posible a nuestras posibilidades.

También encontramos pertinente preguntarnos por qué tipo de cuerpo deberíamos tener para el fútbol enseñado como una práctica corporal. Pretendemos analizar cómo es la relación que se establece entre quien enseña y el fútbol como parte de nuestra cultura y como procuramos ser una guía para quienes quieran organizar sus prácticas en el fútbol de esta forma. Atendiendo a esto deberíamos dar respuesta al menos en el orden del saber hacer para vislumbrar desde donde enseñar este deporte y desde dónde partir. Caso contrario, quedaríamos como una propuesta solo de escritorio y no daríamos respuestas a lo concreto a la hora de pensar la enseñanza en una “clase de fútbol” y llevarla a cabo como prácticamente. Entendiendo a la práctica como una forma de hacer, pensar y decir, es decir, el cómo que caracteriza la pregunta por el saber hacer tiene que estar siempre en relación con el qué (propio del pensar) y con el

discurso (propio del decir) a los que ese hacer se imbrica. Se escucha hablar muchas veces de planificaciones anuales, semestrales, mensuales o de clases a clase, es decir ¿Cómo organizamos ese saber sabido para para enseñarlo a los alumnos/as que aprenden fútbol? ¿Qué aprenden ellos/as del fútbol? ¿Aprenden lo que nosotros queremos tal cual lo planificamos?

Para seguir con el análisis nos parece atinado explicitar desde dónde nacen las dudas respecto de la enseñanza del fútbol, y por comprender la emergencia de estas preguntas tenemos que remitirnos a la epistemología que nos ofrece la Educación Corporal para pensar nuestra práctica. Como primera medida diremos que consideramos a la educación en una perspectiva amplia que implica el acceso crítico y reflexivo a la cultura, este acceso no se da sólo en ámbitos formales como la escuela sino también en otros ámbitos no formales como clubes y escuelas deportivas y también en ámbitos informales como son la familia por ejemplo, los cuales son de nuestro interés por operar de manera constante en la formación del sujeto que puede ser nuestro alumno/a. En esos diversos ámbitos, claro está confluyen distintos discursos que también son parte de la formación de quienes serán nuestros alumnos/as.

A partir de esta idea general de educación debemos dar cuenta de lo que se considera cuerpo para la educación corporal. El cuerpo para la educación corporal se construye en un orden simbólico, este no está dado y se construye en la cultura, por esto mismo no hay cuerpo sin práctica corporal, las mismas prácticas corporales en tanto, históricas y políticas, construyen ciertos cuerpos. En este sentido lejos se está de tomar por cuerpo al organismo, solo a lo físico, no quiere decir esto, que la educación corporal no tenga en cuenta el cuerpo biológico (legado de la ciencia moderna), pero el organismo se convoca en función de las lógicas puestas en juego en las prácticas, esto quiere decir que no opera como fundamento de nuestra forma de enseñanza. Por lo tanto, no podríamos entender el cuerpo sin mirar la construcción cultural de las prácticas corporales en las que está en juego. Entender esto lleva a pensar la enseñanza no meramente como intervenciones sobre el organismo de los alumnos, sino que nos obliga a pensar las clases como un espacio en el que circula el saber de la práctica, en este caso la lógica del fútbol entre sujetos que hacen de ese saber y con ese saber, una construcción particular que cada sujeto hace de sí mismo.

Por ejemplo, yendo a las prácticas corporales del fútbol en ámbitos no formales y más precisamente en el curso de la municipalidad de La Plata sobre fútbol infante /juvenil, apuntado a entrenadores de clubes de la liga Platense de fútbol. Aquí en el libro, *Aprender a jugar... jugando* de Agustín Quihillaborda y Walter Camporeale (2013) vemos repetidas veces donde, por ejemplo, el fundamento del traslado o conducción en el fútbol debería ser enseñado en las primeras edades del niño/futbolista, ya que se considera que está en una etapa egocéntrica donde no tendrá éste la voluntad de aprender otros fundamentos técnicos del juego, por caso al pasarse la pelota o que alguien le quite el elemento. Este ejemplo de considerar al cuerpo por etapas psicológicas dista mucho de los libros al momento de la clase, cuando vemos alumnos/as que a esas mismas edades ya pueden pasar la pelota o aceptar que un adversario querrá quitarles la pelota y el también deberá hacerlo. Esto demuestra que el evolutivismo como criterio de formación es al menos parcial y que la formación del cuerpo está claramente en nuestra

cultura y es en un sentido amplio desde la familia, vínculos, los circuitos institucionales formales y los ámbitos no formales.

Posiblemente parándonos desde la perspectiva de la Educación Corporal evitaríamos el ordenamiento de los cuerpos ejerciendo un poder sobre ellos, no se partiría interviniendo sobre el cuerpo natural, sobre la sustancia, entendiendo el cuerpo como algo a ser descubierto y con ello los parámetros ideales que se suceden del cuerpo según la sociedad y su momento histórico, evitaríamos naturalizar ciertas situaciones que también suceden en el fútbol como estigmatizar a alumnos por sus físicos, de tenerlos con una consideración menor en nuestras clases. Entenderíamos la construcción histórica y a la vez particular que ellos/as tienen con sus prácticas corporales y con la cultura, pudiendo así intervenir de una forma novedosa y única, justamente para ese sujeto que tiene esa construcción novedosa y única, dejaríamos de tener recetarios para todos por igual como nos dice Liliana Rocha (2014) en su texto “Prácticas corporales y usos del cuerpo: sobre lo que podemos no hacer”:

Se nos plantean de antemano cada una de las variables a ser manipuladas en la clase, se establecen progresiones metodológicas de los ejercicios estableciendo de una vez y para siempre, un único recorrido que va de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido y de lo particular a lo general. “¡Usted no piense, haga!”, parece ser el mandato (Rocha, 2014, p. 3).

En este contexto de la educación corporal hay que hacer una diferenciación entre educación y enseñanza, esta última asociada al saber, por ende siempre algo faltara, se podrá hablar entonces de un saber imposible y de un saber no sabido, en cambio la educación refiere al saber que se ve como aceptado en forma de conocimiento y es una parte más de otros elementos que trascienden en sí al contenido a enseñar concretamente. Ambas no se pueden separar no puedo enseñar sin educar, pero no debe considerarse que educar siempre es enseñar, vemos el caso de la biopolítica al cual refiere Foucault, apreciamos cómo la Educación Física se apegó y ejerció sus intervenciones en el ordenamiento de los cuerpos, tomando como cuerpo al cuerpo natural, el ya dado y al movimiento como un desarrollo natural en el tiempo, sus intervenciones fueron sobre el organismo, sobre lo físico y no sobre la forma de vida de los sujetos particulares (Rocha, 2014). Para entender más el concepto de enseñanza María Carolina Escudero (2014) sostiene en su texto “Educación Corporal: enseñanza, cuerpo y subjetividad” nos dice:

La enseñanza entonces, puede definirse como un acto de palabra (Behares y Rodríguez Giménez 2008), una instancia no constante, que acontece generalmente en el contexto del dispositivo educativo y se ubica entremedio del conocimiento (entendido como el conjunto de saberes más o menos estabilizados, representables y objetivos que se comparten en un orden cultural determinado) y del saber (entendido como subjetivo, e inestable, siempre en movimiento en la medida en que es lo que aparece cuando la

verdad se reconoce como falta). La enseñanza nos pone en relación directa tanto con el conocimiento como con el saber, elemento que históricamente la pedagogía ha dejado de lado (Escudero, 2014, p. 91).

Fútbol y enseñanza: cuestiones concretas

A modo de ejemplo, podríamos decir que en las clases de fútbol dentro un dispositivo educativo, en las cuales se enseñan a jugadores en formación sobre un principio táctico ofensivo para armar el ataque, el saber será de cada uno en esa situación de juego. Esto es, no podremos calcular la multiplicidad de variables que pueden darse, y entonces solo tendremos una aproximación a lo que el alumno/a se estaría acercando, pero es una aproximación basada en un conocimiento previamente construido sobre el principio ofensivo que estamos enseñando. Sin embargo, las formas de resolver no serán iguales, por lo que el uso de la técnica para ello quizás tampoco, generando como consecuencia que no haya una linealidad en el *tan* y mal nombrado “proceso de enseñanza/aprendizaje”. El principio/contenido se enseña con lo que ya conocemos, pero no podemos tener certezas absolutas de que cada uno aprendió, abiertos siempre al diálogo con la posible novedad.

Justamente lo que como profesores de fútbol deberíamos enseñar desde la Educación Corporal son prácticas corporales en general, con una mirada específica al deporte. ¿Qué difiere en cada deporte? ¿Acaso sus reglas cambian? ¿No se idearon formas posibles de atacar y defender o formas posibles de manipular la pelota en fútbol? Estas moldean racionalmente nuestros cuerpos y lo constituyen. Por esto justamente es que las prácticas no deberían enseñarse de forma *envasada*, con la exportación de ciertas metodologías existentes, sino que cada profesor podría lograr moldearlas, desde la crítica y la reflexión de su práctica. Ahora bien, esto es según lo que para cada enseñante del fútbol significa “enseñar”, y con ello delimitar qué enseñar, para qué enseñar, por qué enseñar y, recién a lo último, fijar el cómo enseñar. Caso contrario, se copian técnicas de mercado en pos de beneficios a cuerpos que poco tienen que ver con las premisas de quienes quieren practicar el fútbol.

Como profesores entiendo que se podría tener una lectura de los reglamentos como punto de partida, observando las diferencias entre distintos formatos (fútbol 7 o fútbol 11, fútbol de playa, campo o salón, etc.), encontrando lo que tienen en común, pero también sobre las realidades del *juego*. Por ejemplo, no es lo mismo enseñar en una cancha de fútbol sala donde la pelota rueda perfecta, a una cancha desmejorada en su césped, los traslados con suela serán mucho más recurrentes en las primeras que en la segunda.

En el aspecto técnico del fútbol creemos posible que los fundamentos puedan emerger como una ayuda. No podemos negar que en cada libro sobre fútbol que abrimos existen sus nombres, sus explicaciones, como sería su uso más eficaz, pero difieren muchas veces sus cantidades y sus nombres. Incluso entrenadores como por ejemplo Marcelo Bielsa, en las invenciones de su método de trabajo en fútbol, inventa nombres a resoluciones técnicas de sus jugadores. Es útil

tener el mayor conocimiento posible de ellos, saber del uso de la mecánica de los cuerpos, nuevos nombres que se le puedan dar.

Entonces, partimos de reconocer que la técnica no es una sola, sino que las formas de resolver situaciones tácticas son variadas. Es por esto que como profesores de fútbol no deberíamos cortar con las resoluciones, no se debería buscar una técnica prefabricada para todos por igual, si quizás tener el conocimiento de que posiblemente puede ayudar a los alumnos del saber ya sabido sobre la técnica, pero no buscar la imposición de un modelo de técnica si el alumno puede resolver de acuerdo a sus expectativas. Volviendo al libro “Aprender a jugar... jugando”, apreciamos una secuencia del pase donde el pase más combado está al final y el pase más recto al principio. Desde aquí nos preguntamos porque ese ordenamiento en el tiempo o porque el fundamento del cabezazo a edades tempranas no debería enseñarse. ¿Acaso un jugador que se desarrolló jugando en un terreno baldío con muchos jugadores en espacios reducidos no sabría usar ese gesto ante pelotas largas del otro equipo por conseguir el gol?

Otro de los aspectos de este deporte que consideramos debería ser el principal para guiar la enseñanza es el aspecto táctico. Consideramos que el conocimiento que existe en el fútbol sobre este aspecto es muy amplio y variado. Es crucial decir que este aspecto hace referencia a innumerables situaciones de partido que suceden en las distintas fases del juego (fase ofensiva, defensiva, transiciones y situaciones especiales). Estas situaciones deberían ser comprendidas, y por consecuencia resueltas, por parte de quien practica el fútbol. Estas situaciones, tal como se estudió en el seminario de fútbol en la cátedra de Educación Física 5 de la UNLP, se repiten en el juego de manera similar, lo que permitiría a quien enseña poder empezar a enseñar desde principios básicos del juego y principios tácticos de cada fase del juego. Por ejemplo, para comprender cómo resolver en ataque en la fase ofensiva deberíamos poder comprender el principio de amplitud, el cual nos ayudaría a progresar en el campo moviendo la pelota, encontrando posibles espacios vacíos en la línea defensiva y justamente en contraposición a la línea que está defendiendo, que debería poder entender el principio de compactación para cerrar posibles pasillos de pase del equipo que ataca y así evitar que estos no progresen en el ataque. Los principios son comunes al sistema de juego que se use y la línea o el sector del campo. Las resoluciones tácticas individuales o sectoriales creemos que deberían estar auxiliadas por la técnica individual para resolverlas o a veces los llamados conceptos técnico/tácticos por ejemplo una “pared” para romper una defensa.

Esos principios comunes en situaciones de juego no ocurren de forma calcada en cada lugar del campo y tampoco las resoluciones de cada jugador/a serán textuales. Sin embargo, es de interés que quien practica comprenda cómo lograría cumplir mejor su cometido de marcar un gol, de evitar el ataque u algún otro objetivo. Dentro del aspecto táctico, el sistema de juego no sería de vital importancia para poder empezar a enseñar, podría variarse a lo largo del tiempo para que se entienda que las formas de pararse en el campo no son únicas y que todas son válidas en el fútbol.

La preparación física sucedida más que nada en los clubes ocupa casi el lugar más importante, por considerarse que con ella se darán mejores resultados deportivos. No está mal

manejar parámetros fisiológicos para enseñar, para planificar ciertas actividades, pero creemos que debería tenerse en cuenta pero no debiera ser el aspecto primordial para armar un ejercicio. La comprensión táctica de la actividad debería guiarnos y el dar posibles soluciones técnico/tácticas para resolver esas situaciones. Por ejemplo, el hecho de realizar una cierta cantidad de veces o un tiempo determinado para una técnica que la situación de juego requiere, estaría trabajándose ya en el aspecto de la preparación física.

A modo de cierre

Como consideraciones finales y retomando la preocupación central del trabajo en cuanto a la enseñanza del fútbol desde la educación corporal proponemos que sea desde las prácticas corporales mismas, es decir, de su problematización de ese desglose crítico que pueda tener del fútbol de qué enseñar y qué es para cada uno enseñar. A partir de problematizarlas ver qué sucedió y así poder buscar en lo que ya se conoce posibles soluciones a esa situación única, particular y novedosa del grupo a cargo. Bien podría pensarse en actividades abiertas de partido o partido mismo, para ver que se conoce del juego o ver como toma ese grupo al fútbol, sus significancias, difícilmente podríamos problematizar en el comienzo con un ejercicio analítico de pase y recepción. Debe tenerse muy en cuenta el principio de incertidumbre, el no saber qué va suceder, no podríamos hablar de una planificación semanal en la primera semana de enseñanza y es posible que no podamos pensar ni siquiera en una mensual o anual, ya que lo problematizado un día pueda haber tenido respuestas positivas y haber surgido otras problemáticas, es más, quizás hasta no sería alocado decir, que las planificaciones deberían estar sujetas a cambios dentro de la misma clase de acuerdo a lo que suceda, es por esto que el mayor conocimiento posible sobre el fútbol sería crucial. Por ejemplo, tener claro el principio de imprevisibilidad sería atinado, aunque no haya sido planificado de antemano porque la problematización había sido sobre otro principio táctico. También en los comienzos de la enseñanza se nos plantean dudas como de qué aspecto comenzar en edades donde el sujeto se inicia en el fútbol ya sea en la niñez, adolescencia o adultez, como deslizamos en el trabajo creemos el norte debería ser la comprensión para conseguir objetivos de las situaciones de partido, dándole un sentido a la técnica. Puede deducirse fácilmente que quizás un grupo con una técnica no muy eficaz no pueda cumplir pasarse la pelota y avanzar en el campo aunque comprenda el juego y es ahí donde cada profesor con sus intervenciones dentro de la clase y con sus planificaciones será una ayuda para su grupo, por ejemplo, podría pensarse que en una primera etapa de comprensión del principio ofensivo de amplitud podría ser pasarse la pelota con la mano y de a poco buscar sea con el pie en situaciones facilitadas para este principio, hasta su mayor complejidad en el juego.

Desde nuestra formación en el fútbol se han planteado posibles formas dentro del marco de la educación corporal, aunque son solo posibles guías para que cada profesor de su comienzo, ciertas líneas que lleven al pensamiento a la reflexión sobre este deporte, quedan muchas

puertas abiertas, a pesar de que ya un saber de este deporte que nos atañe a todos/as, va existir siempre la misma incertidumbre de cómo será el próximo grupo al que enseñemos fútbol, esta es una pregunta aún sin respuesta. Preguntas como por ejemplo: ¿Lo que aprende cada uno/una en este deporte grupal no nos hace dudar de que enseñar a futuro? ¿Enseñamos lo que es más problemático en la mayoría o en cada uno? ¿Separamos la clase de acuerdo a lo que vemos que hay saberes en falta? ¿Posponemos problemas de unos priorizando otros más urgentes si es que los hay? En cuanto a la planificación también surgen muchas dudas sobre cómo garantizar nuestras buenas intervenciones ante clases a veces no planificadas, ya que el conocimiento sobre este deporte es muy extenso y quizás sin un breve repaso y diseño previo de alguna actividad la intervención no sería lo mismo de buena para el alumno/a.

Referencias

- Crisorio, R. (2015). Educación Corporal. En Carballo, C. (Dir.). (2015). *Diccionario crítico de la educación física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Crisorio, R. (2019). Prácticas Corporales en Educación Corporal. En Rodríguez Giménez, R. (comp.) *Estudios sobre la educación del cuerpo: perspectivas y problemas*. Montevideo: UCUR. Ediciones universitarias.
- Escudero, C. (2014). Educación Corporal: enseñanza, cuerpo y subjetividad. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.
- Escudero, C. y Crisorio, R. (2012). Notas para una ética de la Educación Corporal. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.
- Quihillaborda, A. y Camporeale, W. (2013). *Aprender a jugar... jugando*.
- Rocha Bidegain, A. (2014). Prácticas corporales y usos del cuerpo: sobre lo que podemos no hacer. En: E. Cambor, O. Ron, N. Hernández, G. Fittipaldi, M. Uro y A. Mele (Coords.). *Prácticas de la educación física*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Colectiva y monográfica; 2) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.393/pm.393.pdf>

CAPÍTULO 12

La gimnasia y las redes sociales

Maira Garófalo

Introducción

El contexto político actual por el que la Argentina, como el resto de los países del mundo, está atravesando tiene que ver con una problemática que ha generado un fuerte impacto en varios aspectos tanto políticos, sociales y económicos. A fines de diciembre del 2019 la Organización Mundial de la Salud (OMS) recibió reportes referidos a una presencia de neumonía, de origen desconocido, en la ciudad de Wuhan, en China que rápidamente pudieron identificar como una nueva cepa de Coronavirus (Covid-19). Esta enfermedad al correr del tiempo se fue expandiendo hacia otros continentes como Asia, Europa, entre otros, hasta llegar incluso a América, tornándose así una problemática a nivel mundial, que ha arrasado con la vida de millones de personas. Es así como los gobiernos de los diferentes países del mundo han implementado diversas estrategias para hacerle frente a esta enfermedad, aplicando distintas políticas y medidas, algunas de las cuales tienen que ver con una cuarentena estricta, aislamiento social o incluso una posible estrategia de inmunidad de rebaño en algunos lugares, para intentar de esta manera frenar la propagación del virus, poniendo como prioridad la vida de las personas y su salud.

La cuarentena ha tenido un fuerte impacto en las personas las cuales debieron adaptarse a estas nuevas normas, reorganizando su estilo de vida, su forma de trabajo, rutinas, actividades, etc. El encierro y trabajar desde casa en algunos casos les ha dado la posibilidad de organizar mejor sus horarios permitiéndoles así contar con un mayor tiempo libre que muchos utilizaron para retomar o comenzar de cero a hacer actividad física en casa. Con el cierre temporal de gimnasios y clubes (entre otros espacios) las personas se han volcado a las redes (YouTube, Instagram) para seguir las clases de gimnasia que influencers²⁷ o famosos comparten día a día en sus cuentas personales.

Estas clases de gimnasia que promueven aquellas personas, se encuentran fuertemente sujeta a la lógica del mercado, que en su intento por complacer a la audiencia publican y difunden programas de entrenamiento genéricos o ejercicios físicos sistemáticos, los cuales

²⁷ Un influencer es una persona que cuenta con cierta credibilidad sobre un tema concreto, y por su presencia e influencia en redes sociales puede llegar a convertirse en un prescriptor interesante para una marca.

no poseen la capacidad de educar, sino más bien de instruir, cuyo punto de partida es el cuerpo orgánico, compuesto por partes que deben ser ejercitadas a modo tal que mediante la repetición reiterativa de tal o cual ejercicio en determinado periodo de tiempo, se llegue a cierto resultado. “Esto supone universalizar al sujeto y particularizar al contenido, es decir, pensar que para todo ser humano se trata de las mismas dificultades o idéntica complejidad en la tarea” (Rocha Bidegain, 2012, p. 104)

Todo esto inevitablemente trae aparejado consecuencias físicas y/o psicológicas, algunas con un nivel de gravedad mayor que otras, temporales o crónicas, impactando de forma negativa en quienes optan por seguir aquellas rutinas genéricas, como por ejemplo lesiones de ligamentos, músculos y/o articulaciones, dolores corporales y malestar general, descompensaciones y hasta pérdida de la motivación al no ver reflejados en ellas sus intereses personales.

En este punto me parece interesante poner en cuestión el rol que como educadores del cuerpo debemos pensar para hacer de la gimnasia una práctica corporal placentera, que lleve al disfrute de la misma. Para ello habrá que analizar los propósitos que busca alcanzar y en base a ellos, repensar la manera de abordarla para que así, quienes la practiquen, puedan sentirse identificados con ella y hagan propios los saberes que se generen en lo referido a los usos del cuerpo.

Desarrollo

El propósito que la gimnasia busca mediante su práctica es el de establecer una relación armoniosa, significativa e inteligente entre la persona, su propio cuerpo y el movimiento, como así también con los demás. Cada gimnasia que fue surgiendo a lo largo de los siglos XIX, XX y lo que llevamos del XXI le ha encontrado un significado distinto a la forma en que se van dando estas relaciones según como se pensaba el cuerpo en cada época ya sea como un mero organismo que debía responder a ciertos estándares higienistas, o bien como un cuerpo atravesado por la cultura que requiere de una atención especial al ser tan complejo, cargado de vivencias, sujeto a un orden social que nos permite tener una visión crítica, encontrando distintas posibilidades de actuar y desenvolvernos.

Como mencione anteriormente, la gimnasia, ha ido cambiando, modificándose, a lo largo del tiempo, siendo atravesada y también atravesando otras prácticas, ajustándose a las necesidades de las poblaciones en tiempos determinados que varían generación tras generación, formándose como una práctica corporal dentro de la Educación Física con una configuración de movimiento particular, permitiendo así que se distinga de otras por su sistematicidad e intencionalidad,

se entiende por sistematicidad la ejecución de diversos ejercicios y actividades organizados bajo un orden o sistema específico, que se realiza de manera frecuente en determinado período de tiempo; y por intencionalidad la posibilidad de implementar dichas actividades o ejercicios a partir de

demandas corporales específicas suscitadas en diversas culturas, momentos históricos y contextos sociales particulares (Crespo, 2015, p.253).

Es la manera de enseñar de los profesores lo que logrará “hacer educativas las prácticas corporales socialmente relevantes” (Lugüercho, 2019, p. 207).

Al pensar en la enseñanza de las prácticas corporales es interesante hacerlo desde el punto de vista que plantea la Educación Corporal, entendiendo que la Gimnasia aparece como “una disciplina que inscribe al cuerpo y al ejercicio en el lenguaje, en el orden simbólico, con lo que, lejos de considerarlos “naturales” o “físicos”, los entiende significantes” (Pagola, 2015, p. 62).

Entender al cuerpo desde la perspectiva de la Educación Corporal, es comprenderlo en contra cara con el modelo de cuerpo que toman como objeto de trabajo mecánico los influencers.

La Educación Corporal entiende al cuerpo y al ser humano mismo como constituido en un orden simbólico. (...) El cuerpo de la Educación Corporal no es físico ni biológico. Consecuentemente, la ciencia que mejor la orienta para abordarlo es la lógica y no la biología o la física clásica. Todo esto no significa que la Educación Corporal desestime los efectos que las distintas prácticas corporales tienen sobre el organismo, sino que en lugar de configurarse a partir de éstos los subordina a los requisitos de los usos del cuerpo que define como su objeto” (Crisorio, 2015, p. 169-170).

Así se podrá analizar el papel que la gimnasia, como un saber culturalmente significativo, tendrá por delante, repensando la tarea del profesor para generar producciones relevantes para los sujetos.

El objeto de estudio desde la Educación Corporal no está dado, sino que se va construyendo. De esta manera, si en lugar de considerar al sujeto sólo como un cuerpo constituido por un conjunto de órganos y sistemas que deben responder ante determinados estímulos de cierta manera, lo pensamos dentro del orden simbólico, habrá que repensar también, como menciona Crisorio (2015), de otro modo el problema de la educación.

En este contexto, me parece interesante poder preguntarnos acerca del rol del profesor en las clases de gimnasia distinguiéndolo del que adoptan los influencers.

La gimnasia pensada desde la Educación Corporal

El profesor al pensar en el desarrollo de sus clases deberá conocer bien la práctica corporal que busca enseñar, en este caso la gimnasia, establecer sus límites haciendo una selección de los contenidos que abordará y los cuales pondrá al alcance de las posibilidades del alumno, estableciendo un clima propicio para la comunicación y el diálogo. Mediante este proceso, el foco de atención estará puesto en el saber y no en las características de los sujetos que aprenden como señala Pagola (2015). En este proceso debemos entender que “no todo lo que

se enseña se aprende ni todo lo que se aprende es enseñado en sentido estricto” (Crisorio, 2015, p. 173), es decir que lo que se enseña puede o no ser aprendido tal cual se enseñó, pero sí es claro que si la enseñanza se desarrolla en un contexto de “ida y vuelta” (diálogo) entre el profesor y el alumno particular y entre ambos construyen ese proceso, la producción de saberes nuevos que se generarán serán de gran valor para ambos. Como menciona Crisorio “(...) con una verdad que no está del lado de lo investigado (prácticas, sujetos) ni del investigador, sino que se construye entre ambos: en el acoplamiento, justamente, de la erudición con los saberes de la gente” (2015, p. 20)

Bajo estas líneas de pensamientos es que la gimnasia se irá configurando como un saber culturalmente significativo.

De modo que, si la gimnasia es un conjunto de técnicas, este conjunto de técnicas, remite a un artificio de la cultura, del orden signifiante y no a nada natural. Una gimnasia que no pierde de vista esta artificialidad de los sistemas gímnicos trabaja con el lenguaje, con lo político del cuerpo y con los usos del cuerpo. En cambio, una gimnasia pensada en el nivel de lo orgánico (capacidades, potencias) remite justamente al organismo, al consumo, al individuo, al problema de la biopolítica, quedando subsumida a fines orgánicos para la salud, la enfermedad, el aplazamiento de la muerte, para fines puramente estéticos (Pagola, 2015, p. 63).

Las clases estarán pensadas bajo la idea de que los alumnos guiados por su maestro encuentren por medio de esta práctica establecer una relación armoniosa e inteligente con su cuerpo, explorando las fronteras de sus posibilidades y usos corporales de una manera única para cada sujeto.

Por lo tanto, si tenemos en cuenta todas estas cuestiones, las clases pasarán a ser únicas para cada docente y para cada alumno dentro del contexto en el que se encuentren transitando.

La gimnasia desde la lógica de los influencers

Las clases de gimnasia que tantos influencers como famosos promueven por medio de las redes sociales, en este último tiempo, influenciadas por la lógica del mercado, se pusieron muy de moda. Lejos de buscar establecer un vínculo entre quienes enseñan y sus usuarios (y digo usuarios porque ni siquiera es posible conocer el nombre verdadero de sus visualizadores), están guiadas por la lógica del marketing, buscando captar la atención de más y más personas y de esta forma aumentar su nivel de fama. Ahora bien, me pregunto, ¿Cómo saben quién está detrás de la pantalla?; si quienes las dan no pueden tener un seguimiento real de quienes toman esas clases, ¿Qué objetivos persiguen realmente?

Los programas de ejercicios generales que los influencers difunden buscan potenciar el organismo desde una posición puramente orgánica. Se toma al sujeto desde la lógica del “cuerpo mecánico”, es decir un cuerpo compuesto por distintas partes y sistemas que hay que trabajar aisladamente: establecen directrices sobre lo orgánico del cuerpo, donde el sujeto queda excluido. Se espera que mediante la repetición reiterativa de un movimiento en particular que deben imitar, se llegue a cierto resultado. Desde esta perspectiva se promueve un único camino para alcanzar los objetivos, ignorando que hay más de uno, pasando por alto las particularidades y potencialidades que cada sujeto tiene, las cuales varían según cada persona; donde un método se da tras otro sin importar si el anterior se ha apropiado. Sus ofertas se ven renovadas constantemente según lo que en cada momento sea más atractivo y rentable ante la demanda del mercado.

Así quien “enseña” queda reducido a un mero ejecutor de programas estandarizados y los “alumnos”, o mejor dicho quienes tomen esas clases, pasarán a ser espectadores e imitadores de ellas.

Conclusión

Actualmente vivimos en un mundo donde la tecnología forma parte cada vez más de nuestro día a día y nos hemos vuelto consumidores frecuentes de todo tipo de información que circula por estos medios, muchas veces sin discriminar las fuentes de donde provenga, impactando en las personas de diversas maneras, a veces de forma positiva enriqueciendo nuestros saberes por el fácil acceso que se tiene a ellas, pero otras lo han hecho de forma negativa afectándonos en diversos aspectos. Desde este lugar es que planteo entonces una problemática que refiere a la forma de abordar las clases de gimnasia adoptada por influencers y famosos las cuales responden a procesos donde se universalizan contextos, sujetos y capacidades con un fin meramente estimulado por el consumo y la ganancia que se genere a través de él.

Considero entonces que la gimnasia debe de ser pedagógica y didáctica, donde los maestros/profesores de esta práctica tienen un papel muy importante al momento de pensar la manera de abordarla, ya que según la posición que adopten será el resultado que obtengan. Tienen la alternativa de continuar planeando sus clases cegados por los discursos biologicistas, transformándose más bien en instructores, presentando una oferta deficiente para sus alumnos, o criticarlos buscando nuevas y diversas formas de resolver los problemas que vayan surgiendo, enfocándose en la persona que está aprendiendo buscando la manera de volver significativa la práctica para él/ella, adoptando un papel más activo dentro de las mismas explorando diversos caminos y no uno único para generar un saber, ya que no es suficiente si solo se le brinda una orientación meramente técnica, vacía, porque de esta manera no harán más que sentirse ajenos a ellas.

Es necesario comprender, si pensamos la enseñanza desde la Educación Corporal, que cuando educamos estamos buscando que nuestros alumnos por intermedio de la gimnasia

puedan dominar de una manera razonable su cuerpo, explorar los usos del mismo, el cual no es solo un organismo sino que está atravesado por la cultura y ciertas experiencias previas, permitiendo que haya una interacción entre el profesor y alumno, lo cual no es posible de desarrollarse en las clases de gimnasia difundidas por influencers y famosos, ya que por medio de una pantalla las posibilidades de conocer a quién está detrás de ellas es muy escasa.

El propósito de que los alumnos se interesen por las prácticas que realizan y, en todo caso, busquen la manera de mejorarlas, es que los aprendizajes que se generen no les resulten externos a ellos sino que los puedan ir construyendo con la ayuda del profesor, encontrándoles un sentido, haciéndolos propios, porque de nada sirve que realice una práctica abstracta que no la puedan vincular con la realidad.

Por otro lado, si bien se plantea una dicotomía entre el acceso a la actividad guiada –como aspecto positivo- y la universalización de la enseñanza –como aspecto negativo- no implica que no se pueda plantear un mejor sistema para acceder a la práctica, en este caso de la gimnasia, como así también de otras prácticas corporales.

No se pretende entonces señalar como algo totalmente negativo el uso de la tecnología y las redes sociales, sino que más bien me pregunto si no es posible desde la propuesta de enseñanza que presenta la educación corporal hacer de ellas un uso más inteligente y crítico de la mano de personas realmente capacitadas e instruidas en el tema, funcionando como una herramienta de enseñanza más.

En síntesis, considero entonces que como profesionales de la educación en el ámbito de las prácticas corporales es fundamental que encontremos la manera de superar los antiguos esquemas que se basan en los cuerpos orgánicos, en las técnicas cerradas como el único contenido a transmitir. Es por eso, que con este trabajo encuentro necesario seguir pensando y reflexionando acerca de cómo desde nuestro lugar de profesionales podemos revertir éstas cuestiones, como lo producido con los influencers, y enseñar desde esta nueva perspectiva.

Referencias

- Crespo, B. (2015). "Gimnasia, gimnasias", en Carballo, C. (Coordinador) *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. (pp. 253-256) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Crisorio, R (2015). La teoría de las Prácticas. En R. Crisorio (Coord.). *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (pp. 14-21). La Plata: EDULP.
- Crisorio, R. (2015). "Educación Corporal", en *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física Argentina*. (pp. 169-173) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo.

- Lugüercho, S. (2009) “La gimnasia. Un contenido olvidado”, en Crisorio, R. y Giles M. (coordinadores) *Estudios críticos de Educación Física*. (207-222) La Plata: Ediciones Al Margen
- Pagola, L. (2015). “La enseñanza y trasmisión de la Gimnasia en el marco de la educación corporal, en Crisorio, R. *Ideas para pensar la Educación del Cuerpo* (62-68). La Plata: EDULP, Colección Libros de Cátedra. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>
- Rocha Bidegain, A. L. (2012). El aprendizaje motor: Una investigación desde las prácticas (Tesis de posgrado). -- Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Educación Corporal. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.813/te.813.pdf>

CAPÍTULO 13

La etiqueta de discapacidad sobre los cuerpos

Luciana Ayelén Junco

Para el presente escrito he decidido relacionar nuestro campo profesional con la discapacidad, haciendo hincapié en la forma de entender al cuerpo de la Educación Física; ya que hoy día ciertos aspectos siguen igual de vigentes que como en sus inicios. Un disparador clave para escribir y reflexionar sobre dicho tema, fueron las ideas y preguntas que se me presentaron durante mi trayecto de formación universitaria cuando se charlaba sobre discapacidad.

Recuerdo la preocupación y, hasta a veces enojo, porque la formación como profesores en Educación Física no aportaba suficientes datos acerca de esta problemática, y cuando digo problemática, es porque así lo veían los estudiantes. Existían y existen interrogantes tales como: ¿qué hacer como profesores, si en un grupo de estudiantes se presenta un chico con discapacidad?, a lo que se responde: “Yo no sé de tal o cual discapacidad, síndrome, trastorno, etc., para darle la clase”, son ejemplos que demuestran una forma de entender a esos cuerpos y que ubica a nuestra profesión de determinada manera, es decir, subordinada a lo que diga la medicina de tal o cual discapacidad.

Para el abordaje de este tema realizaré un recorrido partiendo del surgimiento de la Educación Física, lo cual es clave para comprender el contexto y su manera de entender el cuerpo, que aún hoy es recurrente. Así, nos irá acercando al concepto de discapacidad, su normalización y naturalización, ya que fue en una misma época y bajo una misma concepción que nacieron ambas. Luego, haré una problematización desde la Educación Corporal para abordar el cuerpo. Con dicho recorrido pretendo comprender y cuestionar lo que sucede hoy día dentro de la profesión, la manera en que se posiciona frente a los cuerpos/sujetos, específicamente cuando se trata de la discapacidad.

Conformación de la Educación Física

El origen de la Educación Física se puede remontar entre los años 1880 y 1890, entre los cuales se comenzó a llamar con ese nombre a las actividades físicas en el ámbito educativo. La ciencia y la medicina fueron su base y creadores, ya que estuvieron detrás de los fisiólogos y expertos que la diseñaron e instituyeron, llevando adelante un discurso higienista. Tal como

expresa Crisorio, la Educación Física nace en la modernidad “del vientre de la ciencia y de la mano del Estado” (2005, p. 48). Recurrentemente se nombra tanto al Estado como a la ciencia y al higienismo para argumentar la conformación de la Educación Física. Ahora bien, ¿qué relación se puede establecer entre ellos? Para entender dicha relación debemos remontarnos a finales del siglo XIX, cuando el Estado mostró un real y profundo interés por proteger, preservar y prolongar la vida de la población. En este periodo, “Foucault ha visto que para gobernar y regular los cuerpos fue necesaria una biopolítica estatal y otra anatomía política del cuerpo” (Galak, 2015, p. 275).

Esta forma de gobernar e implementar políticas se denominó biopoder y articuló el poder disciplinario sobre el cuerpo individual (como máquina), con el cuerpo-especie, que privilegia los procesos biológicos para la supervivencia de la especie humana. Es decir, por los intereses del capitalismo, se pretende fortificar al organismo y prolongar la vida, colocando el foco en el cuerpo físico. Por esto, si aludimos a la forma de denominar la vida en la antigua Grecia, la cual tenía dos formas distintas de entenderla: Bíos (las formas de vida involucrada en una sociedad) y, Zoé (mero mantenimiento del cuerpo biológico); se puede arribar a la conclusión de que en esta época, se incluyó la Zoé en el Bios, y no solo eso, sino que “también se reduce el cuerpo a la dimensión Zoé en tanto que este queda circunscripto sólo a su dimensión orgánica.” (Mamonde y Rocha, 2012, p. 13). A raíz de ello es que se difuminan los límites entre una y otra dimensión. En el mismo sentido, Crisorio afirma que el biopoder “(...) desplazó definitivamente el entendimiento del cuerpo humano como una máquina para concebirlo como un organismo.” (2015, p. 49).

En este marco, se implementaron un abanico de instrumentos para alcanzar los objetivos propuestos, y la Educación Física fue parte de esta política ya que contribuyó a la normalización de los cuerpos, colocando parámetros al cuerpo orgánico y estableciendo modelos. Se confirmó la idea de un deber ser de los individuos y una “comprensión de lo natural como normal y del cuerpo humano como un organismo.” (Crisorio, 2015a, p. 1).

Sociedad normalizadora: surgimiento del concepto discapacidad

En este contexto biopolítico en el que surge la Educación Física, se conforma la categoría de discapacidad, definida desde su negación, pues parte de una anormalidad existente en el organismo de ciertos individuos. Se denomina discapacitado, o anormal a aquel que presenta una falla o déficit orgánico o funcional respecto al parámetro o promedio de lo que debería ser, según establece la medicina.

Dicha cuestión se fue naturalizando dentro de las sociedades, y esta división entre normales y anormales fue posible por el efecto de verdad de la ciencia. Indiana Vallejos (2003) establece que se construye la alteridad entre lo “Uno mismo” y los “Otros”, siendo los primeros los normales,

quienes detectan, identifican y marcan al diferente, siempre es el ‘otro’ el que se aleja de lo pretendido y aceptado por la sociedad. De esta manera los unos se reafirman como normales y se sienten parte de la mayoría, de aquellos que pasan desapercibidos.

La medicina llega para etiquetar a las personas como incapaces de realizar tal o cual cosa, les coloca límites, determina cuáles son sus posibilidades y que tanto pueden avanzar hacia la normalidad. Y en consecuencia es quien le dice a la Educación Física lo que debe aplicar, ya que debe tener como punto inicial para realizar la práctica el diagnóstico del individuo. El término discapacidad en su implementación era entendido únicamente desde el cuerpo físico, es decir, que era una condición dada por el organismo, que lo cataloga de incapaz frente a la sociedad; siendo meramente responsabilidad del individuo. Con el paso del tiempo y el avance de los modelos sociales, los cuales presentan una postura más crítica, se ha ido considerando otras cuestiones que hacen de un cuerpo discapacitado. Así, es como hoy día se ha arribado a una definición más compleja pero que aún así está sujeta a cuestionamientos. Esta definición es planteada por la Organización Mundial de la Salud (2001) como el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona. Aquí se puede dilucidar tanto un enfoque médico como también social, y si bien agrega los factores externos, simplemente los coloca como una dificultad más, aparte de su condición orgánica. Por esto creo importante hacer hincapié en que la sociedad es, en realidad, la que discapacita colocando barreras, ya que tiene naturalizado la normalización.

Para esta última reflexión tuve en cuenta la perspectiva adoptada por la Educación Corporal, y bajo sus ideas es que puedo explicar la frase: la sociedad es la que discapacita.

El cuerpo de la Educación Corporal

Para explicar aquella frase y dar un giro al entendimiento de la discapacidad en nuestro ámbito, Rocha afirma que es importante “abandonar una Educación Física por objeto al organismo para pensar en una Educación Corporal que toma por objeto al cuerpo (textualizado en la cultura)” (Rocha, 2013: p. 1).

Por cuerpo textualizado se entiende que es parte de una cultura y una sociedad, es decir, que pertenece al orden simbólico y no al biológico. Y es en las relaciones con otros y con la cultura que ese cuerpo se constituye, al igual que el ser humano. A la vez, es importante dejar en claro que en las prácticas corporales cuando se refiere al cuerpo, no es al cuerpo físico y orgánico, sino al cuerpo de la acción. Entonces, si el cuerpo es construido en el encuentro con los otros de la sociedad y con la cultura, son ellos quienes discapacitan a las personas.

Reflexiones

Luego de haber llegado a la reflexión anterior, me habilita a pensar cuestiones a las que, en un futuro como profesora, junto a colegas que se coloquen bajo una perspectiva similar, nos deberemos enfrentar. Si bien los pensamientos han ido avanzando hacia una postura más social, la sociedad continúa impregnada por la medicalización y normalización, por ende, prosiguen con la construcción de cuerpos discapacitados, a quienes hasta ellos mismos les han hecho creer que son incapaces.

Entonces, como profes que adherimos a la postura de la Educación Corporal, tendremos como desafío pensar cómo nos vinculamos con sujetos a los que se les ha construido un cuerpo con estas características, como también, ¿de qué forma abordo las prácticas para desnaturalizar sus creencias?, ¿se puede aportar algo cuando alrededor sigue existiendo un sistema que continúa con perspectivas biologicistas? Y no solo refiero al ámbito escolar, el cual dispone un sistema paralelo para las personas con discapacidad, sino también en ámbitos extraescolares que ofrecen actividades adaptadas para que concurren exclusivamente las personas etiquetadas de esta manera. Esto es un claro ejemplo de que se siguen lineamientos de normalidad en la actualidad, ya que aquellos que no alcanzan los objetivos del sujeto modelo y universal se les adapta el contenido a lo que consideran que pueden aprender. Otro punto en el cual la Educación Corporal tampoco está de acuerdo.

Para esto los contenidos deberían dejar de ser un medio para, es este caso para rehabilitar el organismo, sino que sean las prácticas un fin en sí mismo, entendiendo al sujeto de manera particular.

Referencias

- Crisorio, R. (2015a). Educación Corporal. En Carballo, C. *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Crisorio, R. (2015b). Educación física. En Crisorio, R. y M. Giles (Dir.). *Estudios críticos de Educación Física*. La Plata: Al Margen.
- Galak, E. (2015). El cuerpo de las prácticas corporales. En Crisorio, R. y M. Giles (Dir.). *Estudios Críticos de Educación Física*. La Plata: Al Margen, 271-284.
- Lescano, A. (2015). Educación Corporal: Prácticas con el cuerpo. En Crisorio, R. y M. Giles (Dir.). *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física Argentina*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Mamonde, M., Rocha Bidegain, L. (2011). A educação física argentina no século XIX. En Andrade de Melo, V. y Taborda, M. (Orgs.). *Sport, educação física e modernidade: um panorama da*

- América do Sul*. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: S.e. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4437/pm.4437.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2001) *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Versión abreviada. Ginebra. Recuperado de: https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf
- Rocha Bidegain, A. (2014). Prácticas corporales y usos del cuerpo: sobre lo que podemos no hacer. En: Cambor, E.; Ron, O.; Hernández, N.; Fittipaldi, G.; Uro, M. y Mele, A. (Coords.). *Prácticas de la educación física*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.393/pm.393.pdf>
- Vallejos, I. (2003) "El otro anormal". En *Desde el fondo*. N° 27. Argentina.

CAPÍTULO 14

Juego y realidad

Ricardo Luis Crisorio y Agustín Amílcar Lescano

Unos días antes del receso de invierno de 2019 leímos, con los estudiantes de la clase que dictamos con Agustín Lescano los lunes por la noche, la presentación del bloque de contenidos Juegos Motores de los CBC²⁸. En ella se lee: “El *juego*, junto con el trabajo, pertenece a las formas originarias (y hasta ahora no del todo conocidas) de la experiencia humana. Los juegos son manifestaciones concretas de esta forma originaria que orienta la acción hacia actividades no necesariamente productivas (...)” (CBC, 1995, p. 302). No es equivocado definir el juego como “forma”, pero formularlo de este modo es inexacto porque relaciona esa forma con un origen incierto, del que todavía hoy no sabemos nada. Por lo menos nosotros no sabemos.

El juego debe definirse como “forma” en una relación de oposición con la idea de contenido, de un contenido que sería de la realidad -de la que el juego en realidad se aparta- y no en correspondencia con el origen, que desconocemos, de la experiencia humana: el juego es forma en sí mismo aun si, como señala Benveniste, “Manifestaciones infinitamente diversas que ahí confluyen [...] hacen parecer al juego menos como una actividad particular que como una cierta *modalidad* de toda actividad humana” (1947, p. 161). Sostenemos que el problema principal de la inexactitud de 1995 estuvo, precisamente, en el privilegio otorgado al jugar, sobre el juego, en una perspectiva que supone en los humanos (que se considera que descienden de los animales) una tendencia biopsicológica que encontraría, jugando, ejercicio y satisfacción.

Al menos, ése era el origen que suponíamos al juego como forma en la presentación de 1995. Podemos ofrecer como prueba el texto completo de la presentación, del cual repetiremos aquí apenas el párrafo que le sigue inmediatamente: “El juego modifica a la persona que juega. Un niño y una niña que juegan desarrollan sus percepciones, su inteligencia, sus tendencias a la experimentación, sus instintos sociales, etc.” (CBC, 1995, p. 302). En cambio, nos proponemos seguir aquí la vía abierta por Émile Benveniste en 1947 y tratar del juego, no del jugador. Una definición mínima del juego, en la que podrían coincidir casi todos los autores

²⁸ Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) formaron parte de los acuerdos federales para la Transformación Curricular emanados de la Ley Federal de Educación nro. 24195 y constituyeron –debieron haber constituido- la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarían el proceso de enseñanza de todo el país; la matriz básica para un proyecto cultural nacional, a partir de la cual, cada jurisdicción del Sistema Educativo Argentino continuaría actualizando sus propios lineamientos o diseños curriculares. Se publicaron en marzo de 1995 y tuvieron una segunda edición corregida en agosto del mismo año.

que han tratado de él, es la que resalta su carácter reglado y autotélico, y no orientado a una modificación útil de lo real.

Prácticamente todos los autores que se han ocupado del juego, más allá de que cada uno agregue o no otras características distintivas, lo definen por el hecho de ser una actividad que se realiza en el mundo ignorando las condiciones del mundo, puesto que deliberadamente se abstrae de ellas; que tiene el fin en sí mismo, es decir, en su propia realización; y que en absoluto está orientada a lo “útil”; esto es, que no sirve “para nada”. En fin, resaltan el carácter formal y reglado del juego, por el que ocurre -debe ocurrir- dentro de límites y condiciones rigurosas y constituye una totalidad cerrada, que escapa a las limitaciones de lo “real”. No obstante, creemos que la gran mayoría de ellos no han extraído todas las consecuencias que encierran estas características.

Benveniste (1947) señala que habitualmente entendemos de esta definición que el juego es distinto de la realidad, “no serio”, y, de ahí, “que todo ejercicio colectivo”, toda “representación”, toda figuración, sean inmediatamente vistos como “juegos”, como imitaciones “no serias” de la realidad”, subrayando el lado ficticio. Él, sin embargo, destaca que “el juego es por igual, a su manera, una realidad”. Consecuentemente, postula necesario “que el juego, separado de lo real y de lo cotidiano por sus convenciones, tenga su propia realidad”. (cf. 1947, p. 163). Distinción crucial ésta, nos parece, en tanto deja fuera del concepto de juego una cantidad importante de actividades a las que habitualmente consideramos juegos.

Detengámonos en esta realidad otra en la que el juego nos instala y nos mantiene mientras dura. Coincidimos con Benveniste en que “no es suficiente decir que es diferente de la 'verdadera' realidad” (*ibid.*, p. 162). No es una realidad “de mentira”, puesto que la mentira supone o crea “el mismo tipo de realidad que la verdad” (*ibid.*, p. 165).²⁹ Por el contrario, la realidad del juego es bien específica, tiene sus leyes, su necesidad, su lógica, su código e, incluso, su lenguaje. El juego no es una forma vacía ni la producción de actos desprovistos de sentido:

La coherencia de su estructura y su finalidad interna implican [...] un sentido que es inherente a su forma y siempre extraño a todo efecto práctico; [sentido que] es producido por lo arbitrario mismo de las condiciones que lo limitan [...]; su ser está enteramente en la convención que lo rige (*ibid.*, p. 162).

Benveniste define la realidad del juego como una “realidad mística, que toma prestado de lo sagrado algunas de sus características más evidentes” (*ibid.*, p.163). Numerosos estudios abonan, en efecto, esta relación entre el juego y lo sagrado deduciendo, en las formas actuales del juego, la supervivencia de antiguas ceremonias sagradas. Y la pasión del jugador, que lo sustrae del mundo real, se parece muchas veces al éxtasis del fiel cuando está en contacto con lo sagrado. Porque es el juego el que “*determina a los jugadores, y no lo contrario. Es él el que crea sus actores, les confiere lugar, rango, figura; reglamenta su sustento, su apariencia*

²⁹ Benveniste hace esta afirmación cuando habla del *jocus*, juego de palabras, pero dice de él que ofrece una estructura comparable a la del *ludus*, pero invertida de manera simétrica, por lo que nos atrevemos a extenderla al juego en general.

física, los hace incluso, según el caso, muertos o vivos” (ibíd., p. 162). Es él el que pone (impone) las condiciones.

Durante muchos años –veinticinco: la idea estaba ya en la presentación que citamos al principio- sostuvimos como diferencia cabal entre el juego y el deporte el hecho, que nos parecía evidente, de que en el segundo la regla era externa y fija (puesta desde fuera e incambiable por los jugadores) mientras que en el juego era interna y móvil (puesta y cambiante por los jugadores mismos). Lo que, en cambio, es lógico, es que en el juego, no menos que en el deporte, la regla se vuelve inmediatamente ajena e inviolable apenas puesta. Puesto que si una sola de las reglas que lo mantienen fuera de “lo real” es violada, el juego se detiene y los jugadores vuelven a la realidad, el momento en que una regla se cambia por otra entraña necesariamente esa detención y esa vuelta. La experiencia es, sin duda –como advirtió Bachelard ya en 1938- el primer obstáculo epistemológico.

Otra vez Benveniste acierta a describir lo que ahora advertimos haber observado tantas veces en equipos deportivos y en los pocos niños que conocimos que sabían jugar. Permítansenos dos largas citas:

Arbitraria será entonces también, y necesariamente, la condición propia de los participantes, *que se despojan de su personalidad ordinaria para asumir sólo aquella que la exigencia del juego les asigna; su única función será la de permitir al juego realizarse.* Y debe realizarse como acción, acorde con la transcripción de un esquema dado de antemano y que existe para sí hasta su conclusión.

(...) El juego realiza, por intermedio de los participantes, una suerte de drama completo, de forma por lo general agonística, consistente en una lucha por la posesión de un objeto, instrumento o símbolo de victoria. Se juega dentro de una agrupación cerrada, un equipo, círculo, club, banda, clase, etc., donde está su razón de ser, y que está completamente dedicada a su ejecución. *Entre los miembros de esta agrupación, el lazo del juego puede ser más fuerte que un parentesco de sangre; crea el sentimiento muy vivo de una comunidad que de él toma su misión, su honor, sus símbolos; los jugadores tienen una personalidad de juego, muchas veces un disfraz* (1947, pp. 162- 163, cursivas nuestras).³⁰

El sentido común suele adjudicar el desempeño de equipos deportivos como la célebre Generación Dorada, o esta última selección de básquetbol, subcampeona en China, el River “de Gallardo” o el Boca “de Bianchi”, a la conformación de un “grupo humano”,³¹ que funcionaría

³⁰ Ricardo Crisorio recuerda, particularmente, a sus alumnos de 5to. y 6to. grados de la escuela Jaim N. Bialik, de La Plata, jugando “Mahanaim” (Quemado, Matasapos), al equipo de básquetbol del Club Náutico Ensenada que dirigió junto a Armando de los Santos y Marcelo Giles a fines de la década de 1980, las épicas partidas de “Chaffle” (Poliladron) que jugó con sus compañeros de 6to. grado en la Escuela Nro. 1 de General Arenales y los juegos de guerra de barrios que tomaban por escenario el pueblo entero.

³¹ Según Juan Román Riquelme, los integrantes del equipo de Boca Juniors más ganador de la historia del club sencillamente se odiaban.

como un elemento *ante rem*, preexistente y trascendente a la conformación del equipo. Semejante aserción, de muy difícil o imposible comprobación –petición de principio a fin de cuentas- se hace innecesaria desde que *el lazo del juego puede ser más fuerte que un parentesco de sangre y crea el sentimiento muy vivo de una comunidad que toma de él su misión, su honor y sus símbolos.*

La hipótesis de Benveniste, que a su turno recoge Agamben (2005), postula una relación de profundo parentesco -pero a la vez de aguda oposición- entre el juego y lo sagrado. Bajo los rasgos comunes hay diferencias fundamentales que aquí sólo podemos enumerar:³² lo sagrado supone la realidad de lo divino –“dada”, supra-real- mientras que el juego se separa deliberadamente de lo real; la operación sacra tiene un fin práctico –convocar a la divinidad- mientras que en el juego su fin reside en su gratuidad misma; en lo sagrado cada una de las reglas tienen en sí misma su eficiencia –deben producir la intervención de la divinidad por invocación directa- mientras que en el juego las reglas son nada por separado y todo en su conjunto, lo cual muestra bien su propiedad estructurante: delimitan el cuadro espacial y temporal -las “convenciones”- y a la vez constituyen *por sí mismas el juego entero.*

Si la ceremonia sacra eleva a los hombres hacia lo divino, que es la fuente de toda realidad, el juego reintegra lo divino al nivel de los hombres y lo vuelve inmediatamente accesible. En el fondo, el juego no es sino una *operación desacralizante* (Benveniste, 1947, p. 165). Si la fuerza de la ceremonia sacra reside, según Benveniste, en la conjunción del *mito* que anuncia la historia y el *rito* que la reproduce, el juego rompe la unidad: como *ludus* -juego de acción- descarta el mito y conserva el rito; como *jocus* –juego de palabras- aparta el rito y mantiene el mito. Separado de su mito en el *ludus*, el rito se reduce a un conjunto de reglas, de actos, desde ese momento ineficaces. En el *jocus* son las palabras las que constituyen el juego: separadas de un rito que les dé realidad, no tienen más que su virtud propia.

De todo esto, concluye Benveniste, conjuntamos los elementos para una definición del juego como estructura. “Toma su origen en lo sagrado, del que ofrece una imagen invertida y fragmentada [...] se podrá decir que hay juego cuando no se cumple más que una mitad de la operación sagrada [Se estará entonces] fuera de la esfera divina y humana de lo eficiente” (*ibíd.*, p. 165). De este modo, el juego tendrá dos variedades: “jócico”, cuando el mito es el único sustento; “lúdico”, cuando el rito se practica por sí mismo. Pero es propio del juego también -insiste Benveniste- recomponer de modo ficticio en cada una de sus dos formas, la mitad ausente: hacemos como si una realidad de hecho debiera seguirse en el juego de palabras y como si una realidad de razón motivara el juego corporal. “Esta ficción permite a los actos y a las palabras ser coherentes consigo mismas, en un mundo autónomo que las convenciones sustraen a las fatalidades de lo real” (*ibíd.*, p. 166).

Esta definición proporciona

³² Para su detalle remito a Benveniste.

las condiciones necesarias y suficientes para la producción de todo juego, para convertir en juego cualquier actividad reglada. De hecho, para que una actividad tal se convierta en juego, es necesario, y es suficiente, que se la considere en su estructura organizada y se haga abstracción del fin “real” que se propone [...] Toda manifestación coherente y reglada de la vida colectiva e individual puede verse como juego cuando se separa la motivación de razón o de hecho que le confiere eficacia (*ibíd.*, p.166).

Las proposiciones de Benveniste coinciden con lo que puede observarse del juego de modo general. A la vez, proporcionan las condiciones para proponer(nos) un conjunto de hipótesis para próximas investigaciones respecto del juego en tanto práctica corporal y saber a ser enseñado en cualquier ámbito de la educación. Por supuesto, estas hipótesis sólo adquirirán la calidad de conjetura, o no, en el devenir de esas investigaciones, que deberán desarrollarse en el marco de la Educación Corporal; es decir, en el marco de una teoría que entiende al juego como un saber a enseñar –y no como un instrumento del aprendizaje- y que, consecuentemente, *debe* encontrar en él un saber digno de ser enseñado, un contenido valioso. No tiene sentido, para nosotros, proponer(nos) enseñar una práctica corporal si ella carece de un valor educativo corroborado o que pueda corroborarse al menos lógicamente.³³

Por eso mismo, ese valor sólo puede ser del orden del saber y no del desarrollo –de la personalidad, del organismo, de sus percepciones, su inteligencia, sus tendencias a la experimentación, su socialidad, como proponíamos en 1995- o de la diversión, la expansión, el regocijo. Los maestros y profesores recibimos gente –habitualmente niños y jóvenes, pero no sólo- que ya ha recibido algún tipo de educación. La única herramienta de que disponemos para “mover”, como ha dicho Luis Behares (2018), esa educación -no necesariamente buena- es la enseñanza. Respecto de la enseñanza no basta con preguntarse ¿cómo enseñar? –a eso se ha reducido la didáctica- sino que hay que preguntar también ¿qué es enseñar? y ¿qué, por qué y para qué enseñar?³⁴ Ya se advierten los apuros que estas preguntas nos plantean en el caso del juego si no se analiza su estructura.

Habiéndolo hecho más arriba, concluimos que nuestras investigaciones deben ser sobre el juego y no sobre los jugadores. En este punto nos apartamos de Benveniste, de quien tanto hemos obtenido hasta aquí, precisamente en cuanto a “lo que el juego evoca en nosotros” (1947, p. 166). Según él, “El juego como estructura conduce sin duda a una estructura humana que, al ser modelada, se adapta [...] el juego está ligado al predominio de la vida subconsciente en la cual, desde la primera edad, es una manifestación vital” (*ibíd.*). Encontramos aquí una contradicción

³³ Esta cláusula es contraria a lo que hemos sostenido a lo largo de estos años respecto de que las prácticas corporales no son buenas ni malas y que somos los educadores quienes las hacemos educativas. Ahora creemos que también en eso estábamos equivocados y que las prácticas corporales que proponemos para educar deben tener algún valor. Esta aclaración nos exime de explicar por qué no aceptamos como educativas actividades como los bailes “gimnastiquados” (zumba, salsa u otros) o los distintos tipos de entrenamiento cuyo único fin es el de estimular o activar el organismo, por mucho disfrute que proporcionen a sus practicantes.

³⁴ Seminario “Introducción al campo teórico de la enseñanza”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, Maestría en Educación Corporal, 4-6 de abril 2018.

¿cómo explicar este encuentro de estructuras: la del juego, que desacraliza lo sagrado, y la de la vida subconsciente, sea lo que sea que Benveniste entiende por ella? ¿Qué desacralizaban los niños de la Grecia arcaica si cuando adultos interactuaban cotidianamente con los dioses?

Para Benveniste, “Precisamente lo que libera una actividad espontánea se corresponde con un instinto profundo” (*ibíd.*) ¿Cómo se explica esta correspondencia, aún si supusiéramos que los seres humanos tenemos instintos?³⁵ La idea de que el niño compensa con el juego “el esfuerzo aplastante que el aprendizaje de la realidad impone a su espíritu” (*ibíd.*) ha sido defendida por Jean Piaget a partir de su idea de que la adaptación, en los seres humanos, resulta del “juego” de la acomodación (del niño a lo real) y la asimilación (de lo real al niño). Pero de esto no pudo Piaget dar ninguna prueba concluyente, del mismo modo que Benveniste tampoco puede probar su afirmación de que, en el niño, “su representación inicial de las cosas [es] de esencia *mágica*” (*ibíd.*, p.166).

Es cierto, como sostiene Benveniste, que “en toda edad [...] el juego significa olvido de lo útil” (*ibíd.*), pero de ello no se sigue que “En el juego grupal, más allá del inconsciente individual [haya] un fuerte inconsciente colectivo que encuentra satisfacción” (*ibíd.*), ni que “Esta visión mágica [sea] la misma que permite vivir al juego” (*ibíd.*), ni que sea necesaria una “antinomía del espíritu y del mundo 'verdadero' para que se revelen tanto la autenticidad de la vida de juego como su función” (*ibíd.*:166-167), o que el juego permita “resolver o abolir este conflicto en el cual se resume la relación de conciencia y mundo” (*ibíd.*, p.167). En fin, nuestra hipótesis no suscribe ninguna confluencia entre “una necesidad que emana de la conciencia y una forma que propone el juego” (*ibíd.*), sino un efecto del juego sobre el sujeto, que es algo por completo distinto.

No obstante esta y otras discrepancias que mencionaremos más adelante, nos parece que Benveniste advierte con razón que nuestro vocabulario respecto del juego está poderosamente influido por la unificación de *jocus* y *ludus* en la palabra “juego” (*ibíd.*, p.162-163). La hipótesis de esta influencia nos exige dirigir parte de las nuevas investigaciones hacia la revisión de nuestro vocabulario respecto del juego y, consecuentemente, también sobre el deporte, por su continuidad y ruptura con el juego y porque de él se han estudiado más sus circunstancias que su estructura. Todo esto nos requiere volver sobre genealogías ya practicadas con una mirada más arqueológica. Nos parece que hemos descuidado en el análisis de los juegos que rastreamos el detalle minucioso de sus formas, de las maneras que adquirirían en las circunstancias en que eran practicados, etc.

Por ejemplo, como también advierte Benveniste (*ibíd.*, p.162), donde no distinguimos más que variaciones de grado -juego infantil y juego atlético- los griegos escribían *paignion* y *athlos* para no confundir dos realidades diferentes. No hemos considerado, además, que *athlos* significa “concurso por premio” (*LSJ*, *athlos*), lo que contrariaría el carácter desinteresado que atribuimos al juego, y que, por lo menos al principio, los *athloi* estuvieron asociados a ritos funerarios y sacros, lo que se opondría a su condición desacralizante, y también a negociaciones en conflictos

³⁵ Lo que no parece muy difícil de suponer puesto que se lo supone todo el tiempo. Sin embargo, los seres humanos oponemos: al instinto de supervivencia el suicidio; al materno la institución de la adopción; al sexual las más variadas elecciones. Freud tuvo que reemplazar, en su léxico, instinto por pulsión, y Lacan caracterizó a ésta como “el eco en el cuerpo de que hay un decir”.

políticos, lo que contradiría su naturaleza autotélica. Tampoco hemos aclarado debidamente el carácter de *ludus*, pues la palabra designaba las escuelas de gladiadores y, según Benveniste, *ludus* es, propiamente, el entrenamiento, ya para el estudio, ya para el combate (*ibíd.*, p.163).

Por otra parte, así como incluimos con cierta imprecisión, también excluimos un poco vagamente. Entonces abarcamos, con nuestra representación de juego, los *athloi* y los *agones* (asamblea, reunión para ver el concurso, lugar de su realización) griegos, sin examinar mejor su composición, a la vez que separamos de ella a los deportes sin analizar mejor su estructura. En términos de estructura, el deporte puede ser más desinteresado, más desacralizante y más autotélico que el *athlos* griego, así como puede crear, como el juego, una realidad otra, en absoluto orientada hacia una modificación útil de lo real y capaz de abstraer a los deportistas tanto como la del juego a los jugadores. Todo lo demás corresponde a la realidad ordinaria, en la que “la voluntad humana, subordinada a la utilidad, se entrega en todas partes a la eventualidad, a la incoherencia, a lo arbitrario...” (Benveniste, 1947, p. 161).

En cuanto a lo que el juego enseña o, mejor, a lo que nosotros podemos enseñar enseñándolo, nuestra hipótesis se aparta de nuevo de la posición de Benveniste. Él inscribe el juego en cierta “antinomía del espíritu y el mundo 'verdadero'” (*ibíd.*, p.166), en la resolución o abolición del “conflicto en el cual se resume la relación de conciencia y mundo” (*ibíd.*, p.167), antinomia y conflicto en los que no creemos ¿por qué serían antinómicos el espíritu y el mundo verdadero? ¿Por qué estarían en conflicto la conciencia y el mundo? Leemos aquí la idea de un espíritu anterior o ajeno al mundo y de una conciencia separada de él, y no concebimos ni espíritu ni conciencia antinómicos, anteriores, ajenos o separados del mundo en que se constituyen. Entonces nos parece, también, que la distinción de lo sagrado y lo profano cubre bastante más que “en nada” la del juego y lo real, y no que le es “únicamente paralela” (cf. *ibíd.*, p.167).

Giorgio Agamben (2005) ha sabido unir lo que Benveniste había separado, extendiendo la facultad profanatoria del juego más allá de la esfera religiosa, a todo lo “serio”, que en las sociedades actuales coincide, prácticamente, con todo lo “útil”, lo propio o lo rentable. No se trata de la abolición de lo sagrado sino de que el uso al que el juego lo restituye es un uso que no coincide con el consumo utilitario. Según Agamben, “el termino *religio* no deriva (...) de *religare* (lo que liga y une lo humano y lo divino), sino de *relegere*”, releer, e indica, entonces, no “lo que une a los hombres y a los dioses, sino lo que vela para mantenerlos separados, distintos unos de otros” (Agamben, 2005, p. 99). De este modo, lo que se opone a la religión no es la incredulidad o la indiferencia, sino la “negligencia”, una actitud libre y “distráida” frente a las cosas y a su uso, a las formas de la separación y a su sentido.

Si “Profanar significa abrir la posibilidad de una forma especial de negligencia, que ignora la separación [entre lo humano y lo divino] o, sobre todo, hace de ella un uso particular” (*ibíd.*), el carácter desacralizante del juego nos permitirá enseñar la negligencia en lugar de la *religio*, y esto no significa descuido sino “desapego” -de las cosas y de uno mismo- para permitir que el juego se realice: la actitud justamente contraria a la de “escrúpulo y de atención” que debe observarse “ante las formas -las fórmulas- (...) para respetar la separación entre lo sagrado y lo profano” (*ibíd.*) En 1974, Lacan predijo lo que hoy nos parece un hecho consumado: el triunfo de la religión. Treinta

años después, en el texto que trajimos aquí, Agamben constataba que hoy “el hombre busca, de hecho, desesperada y obstinadamente (...), un retorno a lo sagrado” (*ibid.*, p. 101).

Agamben refiere, como fenómeno religioso, al capitalismo mismo, siguiendo el tratamiento que hace Walter Benjamin en uno de sus fragmentos póstumos (2005, p.105). Según Agamben, “Llevando al extremo una tendencia ya presente en el cristianismo [el capitalismo] generaliza y absolutiza en cada ámbito la estructura de la separación que define a la religión” (*ibid.*:106), con lo que genera, en su fase extrema -que estamos viviendo ahora- consumo y espectáculo, como las “dos caras de una única imposibilidad de usar” (*ibid.*, p.107). Lacan, en cambio, se refiere llanamente a la religión, más aún a la romana, la cristiana -a la que tiene por “la verdadera” (aunque admite la existencia de “un montón de falsas” (2006, p. 80)- y a su vocación y capacidad para “dar sentido a cualquier cosa” (*ibid.*, p.79): frente a la ciencia, que extenderá lo real introduciendo “montones de cosas perturbadoras en la vida de cada uno” (*ibid.*), la religión dará un sentido a todas ellas.

No sabemos si puede decirse -como hace Agamben siguiendo a Benjamin- que el capitalismo es, en sí mismo, una religión, la religión de la modernidad; en cambio, el éxito de la religión en su misión de “apaciguar los corazones” frente “a todas las perturbaciones que introduzca la ciencia” (Lacan, 2006, p. 79) nos parece evidente, al menos en términos parciales. Nos parece evidente que, cuanto más la ciencia deshace los sueños del origen y el destino, de un sentido único para la vida y para el mundo, inclusive para la naturaleza, tanto más y con más fuerza la religión los restituye para la gente. Ahora bien, si lo que triunfa es la religión, como predijo Lacan, “restituir el juego a su vocación puramente profana es una tarea política” como propone Agamben (2005, p. 101). Y en tanto “Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, [1970] 1992, p. 27), agregamos que es también, sin duda, una tarea educativa.

Referencias

- Agamben, G. (2005). “Elogio de la profanación”, en *Profanaciones*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, pp.95-119.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI.
- Benveniste, É. (1947). “Le jeu comme structure”, *Deucalion* 2, 1947, Paris, pp.161-167. Traducción de Eduardo Villegas Mejías, revisada por Fernando Auciello e Inda Dinerstein.
- Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, Educación Física, Juegos Motores, MCyE, 1995.
- Foucault, M. (1992), *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets, (Lección inaugural en el Collège de France, pronunciada el 2 de diciembre de 1970).
- Lacan, J. (2006) “El triunfo de la religión”, en *El triunfo de la Religión*: precedido de Discurso a los católicos, Buenos Aires, Paidós, pp.67-82. El texto corresponde a una conferencia de prensa dada por Lacan en Roma en 1974.

Los autores

Coordinadores

Galak, Eduardo Lautaro

Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FAHCE/UNLP), Magíster en Educación Corporal (FAHCE/UNLP) y Profesor de Educación Física (FAHCE/UNLP). Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra Educación Física 5 (FAHCE/UNLP). Investigador Adjunto de la Carrera de Investigador Científico (CONICET), director del proyecto de investigación "Procesos de democratización en la formación de los cuerpos y las sensibilidades en la educación estética de la Argentina de la segunda mitad del siglo XX" (UNLP-H890) y Coordinador del "Colectivo de Estudios Política, Educación y Cuerpo (IdIHCS-UNLP/CONICET). En la actualidad es director de la revista *Anuario. Historia de la Educación* y editor de la revista *Educación Física & Ciencia*.

Es autor de diversos artículos y capítulos de libro en los que trabaja la relación entre educación del cuerpo y (re)producción política, principalmente a través de analizar genealógicamente discursos referidos a la formación profesional, a la estética, al cine, al cientificismo, a la salud e higiene públicas y al mejoramiento de la raza.

Simoy, María Silvana

Profesora en Educación Física por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata (FAHCE-UNLP). Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra Educación Física 5 (FAHCE/UNLP) a cargo del seminario Observación y Prácticas en el Nivel Superior. En el ámbito privado dicta clases de gimnasia, especialmente en el Método Pilates. Ha publicado diversos artículos que problematizan la formación superior en Educación Física entre los que cabe destacar: Simoy (2018) *La Educación Física platense como práctica universitaria: Conformación y desafíos*, en co-autoría con Viñes, Nicolás y Scarnatto, Martín. (2019) *Pensar la extensión desde la Educación Física en clave de derechos: perspectivas históricas y posibilidades actuales en la Universidad Nacional de La Plata*. Hace investigación y extensión en el marco de los siguientes proyectos "Educación y Heterogeneidad, un análisis de y desde las prácticas corporales" CICES-IdIHCS y "Continuidad de Trayectorias entre la educación media y la universitaria".

Crisorio, Ricardo Luis

Egresado como Profesor en Educación Física y Doctor en Ciencias de la Educación en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Profesor Titular Ordinario de la Cátedra de Educación Física 5 de la carrera de Licenciatura y Profesorado en Educación Física (FAHCE-UNLP). Director de la Maestría en Educación Corporal y docente responsable del Seminario Epistemología (FHCE/UNLP). Director del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de doble dependencia UNLP/CONICET. Su área de trabajo e investigación es la problematización de la educación del cuerpo y la enseñanza de las prácticas corporales. Ha publicado diversos artículos y libros sobre el tema de los que cabe destacar *Estudios Críticos en Educación Física (2009)* *El cuerpo, entre Homero y Platón (2017)* y *Educación del cuerpo. Curriculum, sujeto y saber (2017)*. En el año 2015 obtuvo el Premio a la Labor Científica en la UNLP por la categoría Investigador Formado.

Autores

Ansalas, Julieta

Su formación incluye estudios en arte, diseño y fotografía. Ha desarrollado diferentes proyectos en los que la experimentación e investigación resultan elementos centrales. Ha expuesto en Museos, Galerías y Centros de Arte de Argentina y España.

Su trabajo ha sido publicado en L'Oeil de la Photographie (Francia), Musée Magazine (EEUU) e International Photography Magazine entre otros. Obtuvo la Beca Kuitca (Fundación Proa, Argentina), ha sido seleccionada como finalista en el Barcelona International Photography Awards BIPA 2019 y nominada en la Edición 2019 del International Photography Grant.

Emiliozzi, Valeria

Es Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP), Magíster en Educación Corporal (UNLP), Licenciada en Educación Física (UNLP) y Profesora en Educación Física (ISFD N° 47). En la actualidad se desempeña como Profesora de grado y posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), es co-directora de la Maestría en Deporte (FAHCE-UNLP), Investigadora del programa de Incentivos de la Nación Categoría III. Directora del proyecto de investigación *Los discursos del cuerpo en el curriculum: sentidos y tensiones en las nuevas políticas educativas*, años 2019-2021.

Ha publicado libros, capítulos y artículos de la especialidad y ha presentado numerosos trabajos en congresos y jornadas de carácter nacional e internacional. Además, se ha desempeñado como becaria doctoral y posdoctoral del CONICET durante los años 2010-2018, y ha sido jurado de concursos docentes, defensas de tesis de posgrado, evaluadora de revistas científicas nacionales e internacionales, becas de estudios, planes de estudios, etc.

Escudero, Carolina

Licenciada en Sociología y Magíster en Educación Corporal por La Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra Educación Física 5 de la carrera de Licenciatura y Profesorado en Educación Física (FAHCE/UNLP). Docente responsable del Seminario Educación Corporal y Danza de la Maestría en Educación Corporal. Investigadora del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de doble dependencia UNLP/CONICET. Su área de trabajo e investigación es la problematización de la educación del cuerpo y la enseñanza de la danza y las prácticas corporales. Ha publicado diversos artículos y libros sobre el tema de los que cabe destacar *Cuerpo y Danza: una articulación desde la Educación Corporal* (2013), *Educación del cuerpo. Curriculum, sujeto y saber* (2017) y *Lineamientos generales para pensar la formación de educadores corporales* (2020). En el año 2014 recibió la Mención Egresada Distinguida de Posgrado de la UNLP.

Fierro, Hernán

Estudiante avanzado de la carrera profesorado en Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata. Cursando actualmente la licenciatura en Educación Física. Director Técnico de la Asociación de técnicos del fútbol Argentino. Experiencias como entrenador desarrolladas en fútbol infantil y juvenil.

Garófalo, Maira

Profesora en Educación Física egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, estudiante de la Licenciatura en Educación Física en la misma institución. Se desempeña en el ámbito privado dictando clases de entrenamiento funcional y como profesora de Voley y Basquet en clubes.

Junco, Luciana

Profesora en Educación Física por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. Actual estudiante de la Licenciatura en Educación Física. Experiencia como profesora en acrobacias aéreas sobre tela y stretching, con enfoque desde la educación postural a través de la sensopercepción.

Kopelovich, Pablo

Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Profesor y Licenciado en Educación Física por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FAHCE/UNLP) y Licenciado en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Ayudante diplomado de Educación Física 2 (FAHCE/UNLP). Becario doctoral (CONICET). Integrante del Proyecto de Investigación "Prensa, Deporte y Educación Física. Discursos,

prácticas y políticas. Argentina (1909-1936)” (UNLP) y del Proyecto de Extensión “Prácticas de comunicación y educación por la desobediencia sexo-genérica” (UNQ). Es autor de diversos artículos, ponencias y capítulos de libro en los que analiza la Historia de la Educación Física argentina, principalmente desde una perspectiva sexo-genérica. Además, estudia la enseñanza del fútbol y la Educación Física escolar.

Lescano, Agustín

Magíster en Educación Corporal y Profesor en Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Adjunto en la cátedra Educación Física 5 y responsable del seminario Gimnasia en la formación inicial. Investigación desde la perspectiva de la Educación Corporal del Profesorado y Licenciatura en Educación Física (FAHCE/UNLP). Profesor en el Ciclo de Licenciatura en Educación Física, (FaHCE-UNLP) y profesor en la Maestría en Deporte (FaHCE-UNLP). Caben destacar las siguientes publicaciones Lescano, A. (Comp.). (2018). *Buenas prácticas en la educación del cuerpo en la escuela inicial y básica*. Lescano, A. (2017) “*La organización del curriculum por objetivos. Un análisis de sus consecuencias científicas y políticas*” y Lescano, A. (2017) “*De la gestión del individuo a la autogestión: una misma forma de gestionar la Educación Física*”. Hace investigación y extensión en el área de la educación del cuerpo en el marco de los siguientes proyectos: “Educación y Heterogeneidad. Un análisis de y desde las prácticas corporales” y “Diversidad cultural y cuerpo. Democratizando las prácticas corporales”.

Medina, Juan Cruz

Magíster en Deporte y Profesor en Educación Física por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FAHCE/UNLP). Ayudante Diplomado de la cátedra Educación Física 5 (FAHCE/UNLP). Secretario en la carrera de posgrado Especialización en Programación y Evaluación del Ejercicio (FAHCE/UNLP). Docente responsable del Seminario *La práctica deportiva como objeto de investigación y objeto de enseñanza* en la Maestría en Deporte

Hace investigación y extensión en el área de la educación del cuerpo y la enseñanza de los deportes en el marco de los siguientes proyectos: “Educación y Heterogeneidad. Un análisis de y desde las prácticas corporales” y “Diversidad cultural y cuerpo. Democratizando las prácticas corporales” En el 2019 fue reconocido como Egresado Distinguido del año 2018 de la carrera Maestría en Deporte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

Patierno, Nicolás

Nicolás Patierno, Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata), Magíster en Educación Corporal (UNLP) y Profesor en Educación Física (UNLP). Ayudante diplomado de la cátedra Educación Física 5. Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas. Integrante de proyectos de investigación y extensión en la Facultad

de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) y en la Facultad de Psicología (UNLP). Autor de varios artículos académicos (nacionales e internacionales) dedicados al estudio del cuerpo, la violencia y la convivencia en ámbitos educativos.

Urruty, Delfina

Es profesora en Educación Física recibida en la UNLP. Estudiante de la Maestría en Deporte en la misma casa de estudios. Diplomada en Infancias, Educación y Pedagogía por FLACSO. Integrante del proyecto de investigación “Los discursos del cuerpo en el currículum: sentidos y tensiones en las nuevas políticas educativas” del IdIHCS UNLP-CONICET. Es Entrenadora Nacional 1 de voleibol y se desempeña como docente en distintos niveles del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires e instituciones no formales.

Vela, Emilia

Profesora en Educación Física egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Estudiante de Licenciatura en Educación Física (FaHCE-UNLP).

Yutzis, Daniela

Profesora de Expresión Corporal-Danza Estudio Patricia Stokoe, Profesora de Danza Contemporánea Escuela de Danzas clásicas de la Provincia de Buenos Aires y Magíster en Educación Corporal por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional La Plata. Doctoranda en Ciencias Sociales en Universidad Nacional Buenos Aires. Ayudante diplomado en Educación Física 4 y Educación Física 5 (FAHCE/UNLP) a cargo de los seminarios de Sensopercepción. En el ámbito privado es Directora y docente del estudio Amancay de Educación del movimiento y Danza. Participa en dos proyectos de investigación en la FaHCE *Educación y Heterogeneidad: un análisis desde las Prácticas Corporales* (CICES-IdIHCS) y en *Crítica del sujeto, lenguaje y narración en algunas corrientes filosóficas del siglo XX del grupo de estudio sobre Walter Benjamin y pensamiento alemán*. Ha escrito numerosos artículos y presentaciones.

Apuntes de Educación Corporal : aportes para la formación / Eduardo Galak... [et al.] ;
coordinación general de Eduardo Galak ; María Silvana Simoy ; Ricardo Crisorio. -
1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP, 2022.
Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-2138-3

1. Educación. 2. Cuerpo Humano. 3. Educación Física. I. Galak, Eduardo, coord. II. Simoy,
María Silvana, coord. III. Crisorio, Ricardo, coord.
CDD 796.071

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

EduLP integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2022
ISBN 978-950-34-2138-3
© 2022 - EduLP

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA