

La educación física como dispositivo de reproducción social: hacia la teorización de la “Educación Popular del Cuerpo”

Mariano Altamiranda

UNLAM / UBA

m.altamiranda33@gmail.com

Sebastián Klein

UBA / FLACSO

sebastianklein_ef@hotmail.com

José Sherman

Instituto Juan B. Alberdi

jose.sherman@bue.com.ar

Resumen

El presente trabajo focaliza su interés en los aportes que la educación del cuerpo puede hacerle a las teorías críticas en educación. La Educación Física institucionalizada, como una disciplina curricular de la escuela, reproduce las condiciones materiales y simbólicas de explotación que se encuentran naturalizadas en el entramado social, como se evidencia en las prácticas corporales que predominan y constituyen su identidad. La escuela reproduce los valores de competitividad e individualismo inherente al sistema capitalista en el seno de cada relación social establecida en cada rincón de la institución escolar, siendo que las clases de Educación Física no exceden la puesta en escena de esta microfísica del poder. La escuela reproduce estas lógicas capitalistas y la Educación Física a través del juego y el deporte es funcional a estos sentimientos

de competencia e individualismo. Nos proponemos analizar la educación física actual en términos emancipatorios, desnaturalizar las miradas tradicionales sobre el cuerpo, educación y escuela enmarcadas en la sociedad capitalista actual para pensar la educación del cuerpo desde un punto de vista crítico abordando las temáticas generales del deporte, juego y prácticas corporales olvidadas.

Palabras clave: Educación Popular. Educación del Cuerpo. Reproducción Social. Capitalismo.

I. Notas introductorias sobre la Educación Física y el cuerpo

A partir del análisis marxista¹ y continuando con el posterior planteo propio de las teorías críticas en educación sobre la escuela como medio de reproducción de las condiciones sociales de explotación de un grupo social hegemónico sobre otro oprimido, el presente artículo se centrará no puntualmente sobre las mencionadas teorías educativas en general, sino en lo relativo a la educación de lo corporal. En otras palabras, analizaremos cómo desde la educación corporal se puede contribuir a los conceptos claves de una educación liberadora que pretenda emancipar a las clases populares oprimidas focalizándonos en prácticas corporales “olvidadas” por sectores hegemónicos en luchas propias del campo disciplinar. En esta dirección, se abordarán el deporte, el juego y el campo de la cultura física como tres grandes ejes de análisis².

¹ En relación a la lucha de clases existente históricamente desde la división del trabajo en las comunidades primitivas que fue desarrollándose hasta la situación clasista dividida en principalmente dos sectores antagónicos (estamos refiriéndonos a la burguesía y al proletariado)

² El presente texto se centra y focaliza en clave clasista, tomando la desigualdad social desde un punto de vista meramente enmarcado en las clases sociales. Comprendemos que la desigualdad educativa y la educación emancipatoria no sólo corresponden con la desigual distribución y apropiación de bienes materiales sino también simbólicos. En este sentido, la reproducción social a través de la educación no sólo tiene que ver con un enfoque clasista, sino también de género y étnico, y en este sentido, la Educación Física tradicional (“deportivista”, biológica, meritocrática,

Sostenemos que la Educación Física como disciplina “nació”³ de la mano de la fisiología, es decir, fue concebida pensando al cuerpo como mero organismo, posición que pondremos en cuestión a lo largo del presente trabajo. Así, comprendiendo la enorme importancia que tiene la educación del cuerpo dentro del sistema educativo moderno, nos proponemos principalmente desmitificar la visión del cuerpo en tanto mero organismo y a la vez ilusionarnos con una educación emancipadora que libere al sujeto y a su cuerpo de toda cadena que lo ligue a reproducir condiciones que lo opriman.

En este sentido, al considerar el debate dado hacia el interior de la educación física actual, nuestro posicionamiento se coloca a favor de lineamientos teóricos-analíticos capaces de comprender al campo específico de la educación física como una disciplina pedagógica que reúne los saberes y las prácticas que comprenden al cuerpo como una construcción social, ligado a las condiciones culturales, políticas y económicas del contexto histórico en el que se encuentra inmersa⁴. Debemos entender que el cuerpo *no* es sino más que una consecuencia lingüística. Esto se relaciona sin dudas con la dimensión histórica y política de comprender al cuerpo. Por tanto, entendemos al cuerpo como utópico, es decir un cuerpo sin lugar, o mejor, un cuerpo *difuso*. ¿Qué intentamos decir? El cuerpo no es algo natural, innato, filogenético a la especie humana. El cuerpo es una construcción social, influenciado por la historia y atravesado, siempre, por relaciones de poder. Según Foucault (1992) “el cuerpo está inmerso en un campo político”. El cuerpo es, en definitiva, lo que se dice que éste es; por tanto, es una construcción consensuada y hegemónica, sobre todo teniendo en cuenta la

competitiva) contribuye a la reproducción social tanto material como simbólicamente, como lo demuestran, entre tantos otros, Scharagrodsky y Morgade en tanto teorías de género.

³ No queremos decir que el ser humano un día la descubrió y le dio origen, sino que es el resultado de procesos históricos, por ende políticos, de la acción de los sujetos sobre el mundo en el entramado complejo de la lucha de clases.

⁴ Esta perspectiva adoptada responde a una tradición de estudios críticos elaborados el universo de estudio de la educación física. Solamente para dar referencia de algunos de sus principales exponentes, entre sus representantes se puede señalar Bracht, Soares, Crisorio, Pedraz, Aisenstein.

importancia de su educación para conservar la materialidad de los intereses de las clases dominantes⁵.

II A propósito de Freire... ¿la Educación Física puede aportarle algo a su concepción educativa?

Resulta pertinente incorporar al análisis aquellos representantes del pensamiento crítico que han recuperado el concepto de emancipación como elemento sustancial para el desarrollo de postulados pedagógicos que no se distinguen por beneficiar la reproducción de un orden a favor de ciertos sectores de la sociedad que mantienen su posición dominante.

En un primer acercamiento a la cuestión, resulta apropiado destacar las coordenadas que definen los modos en que el pedagogo brasileño concibe la educación, y por ende, cualquier acto educativo que se desprenda de ella. En este sentido, de acuerdo con lo expresado por Rodríguez (2003), el pensamiento freireano entiende a la educación como una situación gnoseológica favorecedora de un encuentro entre sujetos que tienen la posibilidad de establecer un dialogo real y profundo entre sus saberes y conocimientos. Esta interlocución alude, fundamentalmente, a reposicionar los significados presentes en cualquier acto educativo, en oposición, a cualquier práctica educativa que sustente las orientaciones pedagógicas a desarrollar en la experiencia educativa cotidiana, desde una transmisión mecánica y reproductora de los contenidos o saberes que se encuentren afectados en la enseñanza. Cabe destacar que los elementos característicos de una situación educativa en este marco implican, necesariamente, un profundo movimiento de análisis originado desde la relación próxima del acto educativo hacia una totalidad mayor que los integra en un contexto concreto y real, capaz de re-significar los sentidos de la enseñanza.

⁵ Sólo por citar autores que teoricen por esta vía, podemos mencionar a Lacan, Derrida, Le Bretón, Collette Soler, entre tantos otros.

A raíz de esta perspectiva, cualquier práctica educativa (entre ellas aquellas referidas a la educación física en sus distintos ámbitos) que sienta sus orientaciones y lineamientos pedagógicos sobre esta concepción asume como tarea la reinención, de manera dialéctica, del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de un diálogo genuinamente involucrado en la lectura del mundo y la palabra de los otros en una práctica de libertad compartida, Fernández Moujan (2011).

De este modo, a lo largo de la obra Freireana, se propone la construcción de una trama educativa que, de manera radical, enfrente la deshumanización específica de la situación existencial que describe la vida y el sufrimiento, de tanto hombres como mujeres, en los tiempos actuales, alcanzando un horizonte pedagógico que no se agote en la mera crítica basada en la exacerbación reiterada de los condicionantes situacionales, sino que brinde un arco de posibilidades viables para desplegar el verdadero potencial liberador que encierra la experiencia educativa.

El desafío que asumimos en este trabajo es poder contestar una pregunta o, en caso de no conseguirlo, analizarla y explorarla. Siguiendo la teoría educativa crítica (principalmente la propia de Freire), es decir, si realmente la escuela y la educación reproducen las condiciones de explotación de un sector social oprimido y el camino a la emancipación consiste en la educación problematizadora, ¿existe alguna contribución que la educación del cuerpo puede hacerle a esa teoría?

En este sentido, haremos un acercamiento teórico en busca de la respuesta a la pregunta anterior, refiriéndonos a los siguientes temas: a) Educación Física en dirección freireana; b) Alcances y límites del deporte como contenido “popular”; c) Juego; d) Cuerpo y prácticas corporales heterogéneas.

II A- Educación Física en dirección freireana

En primer lugar, creemos que para que la Educación Física pueda contribuir a la teoría crítica en educación, ésta debe estar orientada en clave freireana⁶. Diferenciamos una manera normalizada y estandarizada de llevar a cabo una clase convencional de la disciplina escolar por parte del docente, de una manera de relación docente-alumno que sea entendida tal y como la concibió el autor brasileño. Una clase “normal” de Educación Física escolar⁷ puede ser ubicada en la denominada concepción bancaria a la que ya hicimos referencia⁸. La “Educación Popular del Cuerpo” (EPC) se inscribiría en la “educación problematizadora” de Freire y la lleva a la práctica en su intervenir docente. El profesor no es quien sabe más que el alumno, sino que sabe cosas que aquel desconoce, pero ignora cosas que el alumno posiblemente sí⁹, por tanto en la clase de quien comprende una EPC se establecerá una horizontalidad de roles, es decir, tanto alumnos como docentes participan activamente en las propuestas y contenidos a aprender¹⁰. Esto supone, claro, una reflexión crítica sobre la manera de pensar al cuerpo y la educación que no sea impuesta de acuerdo a los intereses de las clases dominantes, sino que será propia del escenario mismo educativo. Asimismo, contribuirá a recuperar los saberes populares a través de la elección democrática de las reglas: las mismas no serán impuestas por el profesor, sino que serán elegidas y respetadas por los participantes. La EPC no pretende normalizar ni homologar a los alumnos: reconocerá las diferencias, la diversidad de

⁶ Educación Física o educación física, esto es, no haciendo referencia exclusivamente a las prácticas corporales institucionalizadas en la Educación Física como disciplina escolar, sino a la cultura física en su totalidad, tanto en el ámbito de educación formal como no formal.

⁷ Esta clase vendría a representar el ideal de práctica profesional en el ámbito de la formación de la Educación Física.

⁸ El docente como figura central de la relación pedagógica, que elige contenidos para trabajar de acuerdo a su criterio (porque más allá de existir el currículo, es el docente quien finalmente termina decidiendo qué contenidos trabajar), castiga las desobediencias arbitrariamente (sin caer en un relativismo docente, cuestión que tampoco consideramos una opción), no considera los gustos ni preferencias de los educandos, es quien sabe y ordena, entiende la educación y el cuerpo como lo impone la sociedad sin cuestionamientos, etc.

⁹ “Todos sabemos algo y todos ignoramos algo, por lo tanto aprendemos siempre”, sostiene Freire.

¹⁰ Esta horizontalidad que proponemos no es en verdad una cuestión que se lleva a cabo con facilidad, sino que es el resultado de una puesta en común, es el resultado de cierta negociación entre unos y otros, sin desvalorar en ningún momento la autoridad docente pero sin caer en autoritarismo considera los intereses de los estudiantes y favorece una mediación entre estos intereses.

comportamientos y *habitus*, las historias particulares de sus miembros. Se hará explícito el usual carácter implícito que tiene la educación de lo político: la EPC interpela a los sujetos en tanto sujetos políticos, capaces de criticar la realidad en la que viven y transformarla, proponiendo debates, charlas, reflexiones antes, durante y después de realizar la clase en cuestión. La EPC, así entendida, permitirá que los alumnos tomen en cuenta al otro, se identifiquen con éste, lo respeten y lo escuchen, rompiendo así la lógica neoliberal de individualismo y competitividad. En este sentido, la EPC no considera al otro como parte de una *otredad* diferente deficiente¹¹, sino que interpela éticamente al otro en tanto otro desde la alteridad misma, ubicado por fuera del círculo de su mismidad¹².

Es precisamente en este sentido que adoptamos la figura de Gramsci y los aportes de las teorías educativas de la resistencia que se fundan en aquel para pensar las grietas y fisuras que se enmarcan en el contexto escolar y, en esta dirección, la EPC como un agente más en el ámbito formal. En esta línea de pensamiento, muchas otras intervenciones docentes pueden ser repensadas con respecto a la norma institucional de la Educación Física actual.

II B-Deporte hegemónico o contrahegemónico

El deporte es hoy el contenido central de la Educación Física, es la forma idealizada y predominante de la práctica disciplinar. La enseñanza del deporte ha conseguido una continua presencia en los espacios de la Educación Física desarrollados durante el período histórico signado por el marco neoliberal. Por lo tanto, las concepciones que han justificado su existencia en el campo de la educación física adoptan una posición en sintonía con visiones ahistóricas, que dejan sin efecto los condicionantes que atraviesan a cualquier práctica social,

¹¹Sostenemos que un orden social para conservar su condición de poder, debe formar una identidad que le sea propia y formar a partir de ella un sentido común que la ubique en condición hegemónica a partir de la dualidad coerción-consenso. Es en este contexto de inventar una identidad que debe diferenciarse de otros, formando una “otredad” a través de un sistema de clasificación que considere al otro como diferente y deficiente, amparado en el sistema capitalista por el saber médico y ciencias naturales.

¹²Como diría Carlos Cullen, tomando a Levinas: “No reduce al otro a su mismidad”

Bracht (1996). De acuerdo con el hilo argumental de estas perspectivas, se puede observar como solamente se remarca los valores positivos que la práctica deporte ofrece (compañerismo, aceptación de las reglas, etc.) dejando fuera de análisis, las tensiones que se producen en su práctica, como también el grupo de relaciones que definen su contexto cercano y cotidiano e inciden, de forma concreta, en su realidad.

El currículo escolar de la materia está elaborado desde las más simples formas de movimiento (HMB) que se irán complejizando y atravesando de acuerdo a 3 ejes (propio cuerpo, elementos, medio social) hasta alcanzar las formas complejas que constituyen los deportes. A su vez, en los niveles más altos de la escolarización y a lo largo de la práctica escolar de una gran variedad de prácticas deportivas, se evidencian sistemas complejos de tácticas deportivas, alto grado de la técnica y un acondicionamiento físico que gire en torno al deporte.

Evidentemente, el deporte es la principal fuente a la que recurre la Educación Física escolar para generar aptitudes y cualidades físicas en los sujetos cuya finalidad última radica en promover estados óptimos de salud. Según afirma Valter Bracht una visión sobre el papel de la Educación Física sería la de “mejorar la aptitud física de los individuos, contribuyendo al desarrollo social, toda vez que los sujetos estarían más aptos para actuar en la sociedad y, por tanto, sería también más útiles a ella”. En este sentido, la Educación Física es vista ahistóricamente en perspectiva funcionalista¹³ ya que pretende formar al ciudadano para desempeñar el rol social que le es asignado. Y es en este sentido que la inclusión del deporte infantil en el currículo escolar lo hace ser funcional de acuerdo a los intereses capitalistas. Como afirma este autor brasileño: “...la nueva generación es educada en y para una sociedad competitiva en la cual el principio de rendimiento se

¹³ En la cual las tensiones, contradicciones y antagonismos existentes en cualquier práctica social, y en consecuencia, aquellas que refieren a la educación física, quedan eliminadas por un proceso de adaptación y acomodamiento a las funciones designadas por el sistema. Así, la optimización y la mejora en los métodos y técnicas del deporte serán los instrumentos imprescindibles para corregir los inconvenientes y problemas que surjan en su puesta en marcha.

impone (...)Realmente el deporte *educa*. Pero educación aquí significa llevar al individuo a internalizar valores, normas de comportamiento, que le posibilitarán adaptarse a la sociedad capitalista”.

En cuanto al papel del deporte (del que tanto depende la Educación Física escolar actual) en la reproducción de las condiciones sociales de explotación, nos basaremos brevemente en dos autores marxistas. Por un lado, Althusser afirma que el modo de producción capitalista logra reproducirse (al mismo tiempo que sus propias desigualdades) mediante el Estado, constituyéndose éste por los aparatos represivos y los ideológicos. Entre los aparatos ideológicos del estado (que son varios y no es necesario en este trabajo desarrollar esta idea particularmente) se encuentra el “cultural” y afirma Althusser que el deporte es de primera importancia a la hora de reproducir los valores propios de las clases dominantes. Por otro lado, siguiendo a Brohm, el deporte una práctica clasista en tanto que “la burguesía concibe al deporte como ocio y pasatiempo, y el proletario lo necesita como medio de recuperación física”. En este sentido, el deporte favorece el desarrollo del cuerpo para aumentar así la fuerza de trabajo inherente al sistema capitalista, idea también elaborada por Mariano Fernández Enguita cuando hace referencia al disciplinamiento de los cuerpos para entrenar la fatiga muscular y ejecución de los movimientos sistemáticos para aumentar la productividad. El deporte moderno es producto de las sociedades capitalistas para “transformar el cuerpo en un instrumento” eficiente y productivo. Dice Brohm: *“El deporte mismo transforma el cuerpo en instrumento y lo integra dentro del complejo sistema de las fuerzas productivas(...) Este desarrollo de las fuerzas corporales por medio del deporte ha tenido lugar en el contexto de las relaciones de producción burguesa. El deporte, como institución de clase, reproduce ideológicamente estas relaciones de producción. El deporte actual es el deporte monopolista del Estado”*.

El deporte como principio y fin de la Educación Física posiblemente no contribuya a la educación problematizadora. La práctica deportiva como medio para conseguir un cuerpo ideal, tampoco. Ni siquiera como medio para detectar talentos

deportivos. Sin embargo, experiencias en relación a esto nos permiten analizar que el deporte puede contribuir a la educación emancipatoria, siempre y cuando no se lo tome como fin pedagógico ni como medio para responder a los intereses capitalistas neoliberales ni hegemónicos. Sin abordarlos profundamente, cabe mencionar al “fútbol callejero”¹⁴ y el deporte planteado por el GIC¹⁵.

En ambos casos vemos como el deporte, contenido clave de la Educación Física escolar actual, puede ser una práctica social y cultural que se construye colectivamente a la vez que se opone a la normalización impuesta por una educación que pretende reproducir el status quo, teñida por conceptos propios de las teorías críticas. Estos casos demuestran que el deporte es una construcción social que de por sí no es ni reproductivista ni transformadora. Y está en la construcción de la EPC el cómo considerarla. Creemos que la práctica del deporte

¹⁴Por un lado, el del “fútbol callejero” que se practica en varios movimientos sociales y culturales y que ya ha cobrado repercusión mundial al punto de realizarse campeonatos mundiales y continentales que coinciden con el calendario de la FIFA. De hecho, el fútbol popular ha llegado a estar amparado por el organismo internacional pero en poco tiempo sus máximos referentes optaron por separarse. El fútbol callejero consiste en la práctica del deporte popularmente conocido como fútbol pero consta de 3 tiempos. El primero donde los jugadores se ponen de acuerdo en cuanto a las reglas, el segundo tiempo de 20 minutos donde se desarrolla el juego, y un tercer tiempo donde se hacen comentarios sobre lo ocurrido en el campo. La figura del árbitro no existe. El marcador del partido es dado por la cantidad de goles marcados y al mismo tiempo por la aceptación a las reglas de cada equipo y cooperación entre miembros del mismo equipo y entre miembros del mismo equipo con los del equipo rival. Si bien en este caso se lleva a cabo un deporte, éste es diferente al tradicional porque se lo concibe de manera distinta. El deporte fútbol callejero no es el deporte fútbol hegemónico ni podría serlo, ya que los intereses que mueven a uno son contrarios a los que moviliza al otro.

¹⁵ “Grupo de Intercambio Cultural”, propuesto en el año 1991 desde el ISEF N° 1 Enrique Romero Brest, en C.A.B.A, Argentina. En su primera etapa, lo que proponía el Grupo de Intercambio Cultural era masificar la práctica deportiva hegemónica extendiéndola a sectores de Argentina donde ésta aún no se frecuentaba. Planificaban sesiones de educación física donde enseñaban a jugar el deporte desde un punto de vista técnico, táctico y estratégico. Sin embargo, de acuerdo a las experiencias recolectadas en terreno por parte de los miembros, sumado a ciertos debates y cuestionamientos en el interior del grupo, una segunda etapa da a lugar: no buscaban ya la educación técnica de un deporte, sino generar un espacio de encuentro a través del deporte y de los juegos. Los miembros del GIC viajaban (y siguen haciéndolo) anualmente a provincias argentinas para fomentar a instancias de intercambio cultural proponiendo actividades, juegos y deportes al mismo tiempo que los habitantes de esas provincias también proponen una serie de prácticas corporales en base a sus patrones culturales. En este sentido, el deporte no es visto como un agente capitalista, sino como un espacio de encuentro con el otro, con otros y con culturas no hegemónicas.

que la conciba como práctica de libertad como tantas otras prácticas corporales es el camino al que debe seguir la Educación Física si pretende contribuir a la educación emancipatoria. Consideramos que también en la práctica deportiva se tejen los espacios de resistencia y contrahegemonía que hacíamos referencia anteriormente, comprendiendo que el poder, mejor dicho, la microfísica del poder se juega en las relaciones sociales cotidianas y es allí mismo donde se ubican las grietas e intersticios de la dominación capitalista. El siguiente fragmento dejará sintetizada la labor a realizar para facilitar nuevos escenarios alternativos que irruman con la lógica deportiva hegemónica que mantiene su vigencia en un gran número de espacios y prácticas propias del campo de la Educación Física.

“En este sentido, la tarea que se impone nos parece ser la de desarrollar una práctica pedagógica deportiva que posibilite a los individuos pertenecientes a la clase dominada, a los oprimidos, el acceso a una cultura deportiva desmitificada. Permitir y posibilitar a través de esta pedagogía, que estos individuos puedan analizar críticamente el fenómeno deportivo situándolo y relacionándolo con todo el contexto socio-económico, político y social.” Bracht (1996; 68)

Es importante reconocer que el deporte no es, por sí, una práctica de libertad. Por un lado, el deporte no es ni bueno ni malo en sí mismo. Por el otro lado, el deporte también es excluyente, no a todos los atraviesa, ni a todos les gusta ni interesa. Decir que el deporte es la EPC o la única práctica corporal válida sería ir en contra de nuestros pensamientos. No queremos en estas líneas caer en un mero pasaje de puntos de vistas extremos del deporte en general y deporte escolar en particular. Simplemente, queremos remarcar que consideramos al deporte como un bien cultural y como un derecho que debe ser accesible para todos los seres humanos que deseen practicarlo pero no por eso el deporte es ni bueno ni malo, sino que puede ser llevado a la práctica tanto para fines opresivos como liberadores. Rechazamos, además, la postura deportivista y hegemónica en el plano de la Educación Física en la cual el deporte es principio y fin de la disciplina escolar por las razones anteriormente expuestas.

En esta dirección, recuperamos el sentido del juego como práctica social y corporal para pensar aportes a la educación emancipadora que exceden a la simple institucionalización del deporte como contenido homólogo a la Educación Física.

II C- El juego del *niño creador* de la Educación Física

Creemos importante en primer lugar marcar un posicionamiento epistemológico con respecto a la forma en que concebimos al juego. Alejándonos de tradiciones biologicistas del juego¹⁶, lo consideramos como una práctica cultural en el sentido que le da Huizinga. En efecto, para este autor “el juego traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física” (pág.12), concluyendo que el juego es el origen de la cultura. El juego representa la iniciación al mundo cultural, ya que los contenidos y los motivos de los juegos son representaciones de la sociedad en donde se sumergen estas prácticas, y se van reconociendo mediante el juego las condiciones sociales donde se desarrollan los juegos.¹⁷

El juego, además de ser cultural y social, presenta la posibilidad de creación, de innovación y, por qué no, de libertad. El jugador se siente libre, intrigado, asombrado antes las situaciones que ocurren o pueden ocurrir delante de sus ojos. El jugar como acontecimiento no se limita a una experiencia estipulada ni estereotipada, sino que roza lo incierto, la sorpresa y hasta lo imposible: no se sabe lo que puede ocurrir cuando se empieza a jugar. Contrario escenario acaece cuando un docente, un adulto u otro limita el juego con enunciados tales como “eso no se hace” o “mejor hagámoslo así”. Se acorrala la imaginación y el juego desaparece en la nebulosa de lo concreto, de lo determinado, de lo estipulado, lo imposible se vuelve posible, ya no puede ocurrir cualquier cosa sino lo que se le pide.

¹⁶ Que lo consideran como un hecho natural en los seres humanos y que por tal condición filogenética saben jugar.

¹⁷“No solo constituye el juego una función humana tan esencial como la reflexión y el trabajo, sino que además la génesis y el desarrollo de la cultura poseen un carácter lúdico”

Con lo recientemente expuesto, cabe una pregunta: ¿cómo la Educación Física escolar piensa al juego? ¿Hay en el juego propio de la Educación Física una posibilidad real de pensar la cuestión de la educación problematizadora?

Si el juego es, como dijimos, posibilidad de creación y libertad deberíamos suponer que efectivamente hay en éste una esperanza para pensar que la educación como práctica de libertad a través de la educación de lo corporal es posible. Sin embargo, la Educación Física escolar “mata” al juego, tal y como lo afirman Milstein y Mendes. El juego que se propone en Educación Física es el juego entendido como medio para alcanzar determinados contenidos¹⁸ que institucionalmente considera importantes. Se utiliza el juego como medio al considerarlo como característica innata y natural del niño y por lo tanto “es mejor que aprenda jugando”¹⁹. Medio para ajustar técnicas, medio para recrear a los alumnos luego de una clase intensa de estímulos, medio para la competencia, medio para aprender a ganar y perder y así soportar la frustración, medio para inculcar valores, etc. Medio para, en definitiva, perseguir los ideales de la escuela moderna burguesa.²⁰

¹⁸ “Contenidos” que creemos que constituyen por un lado como habilidades, destrezas desde lo que sería el currículo convencional; por el otro lado incorporación y aceptación a la regla impuesta por el docente, desde el currículo oculto.

¹⁹ “Esta “naturalidad” impide entender las transformaciones históricas que sufrieron las diversas maneras de existencia y de comprensión de la niñez y del juego, y en particular del binomio niño-juego a través de la niñez escolar. Al no concebirlas como fenómenos sociales, esos significados “naturales” permanecen como fundamento no cuestionado en los debates educativos en torno al juego” (pág. 62).

²⁰ Permítannos aquí un ejemplo concreto. En una escuela privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el barrio de Caballito, durante la clase de Educación Física con el 3er grado se propone un juego en que tenían que participar todos sus integrantes en varios grupos. La consigna del juego (en cuyo armado y establecimiento de las reglas participaron previamente a la puesta en acción, así también como lo hicieron durante el juego) era por grupo y de forma alternativa sortear una serie de obstáculos. Una vez superados estos, dispuestos en forma circular, permitirían a otro de los grupos poder realizar ese mismo circuito circular de obstáculos. Divertidos y entusiasmados, los alumnos juegan, se ríen, se burlan en el desarrollo del juego. Finalmente, una vez terminado el mismo, se acerca Adriano al profesor. Aparentemente desconcertado, pregunta: “Profe, pero ¿quién ganó?”. “Nadie, no era un juego para ganar ni perder (sino para divertirnos un rato, pensaba para adentro el profesor)”. Adriano, más confundido aún, sentencia: “Pero... ¿para qué lo jugamos?”

En las sociedades neoliberales una de las características clave es el sentimiento de individualismo y competencia entre pares. La escuela reproduce esos valores en el seno de cada relación social establecida en cada rincón de la institución escolar, siendo que las clases de Educación Física no exceden la puesta en escena de esta microfísica del poder. La escuela reproduce estas lógicas capitalistas y la Educación Física a través del juego y el deporte es funcional a estos sentimientos de competencia e individualismo.

Así, el juego del que hablaba Huizinga como práctica social (pág. 67) y como actividad libre, ese juego como producto histórico y cultural, queda absorbido por un juego pensado como actividad escolar, el cual es utilizado como medio para alcanzar fines que sí son importantes: aprender elementos del currículo con objetivos claros y moldear la conducta de los niños. En efecto, el juego no sólo “sirve” para fines curriculares, sino también “para contrarrestar su tendencia al exceso de actividad (...), desalentando comportamientos de desobediencia e incentivando el proceso de aceptación de las normas e incorporación de cierto hábitos escolares”

Lo que creemos importante es pensar que la Educación Física puede ser, a través de la práctica, contribuyente a la lucha por una educación para la emancipación de las clases populares. En este sentido y planteando exclusivamente la cuestión del juego, éste debe ser reinventado en la escuela o donde se desarrolle la clase. El juego debe ser pensado desde la originalidad, debe dejárselo ser, liberado de condicionamiento, reglas impuestas por afuera de la lógica lúdica, de encasillamientos, de normas que lo encuadren y manipulen como “medio para”²¹, sólo así podría ser un juego creativo, liberador, que despierte en los jugadores la posibilidad de crear e imaginar. El juego sólo así planteado por la EPC podrá contribuir a una educación que pretenda liberar al hombre, a los oprimidos, de toda imposición. Este es un aporte central que la Educación Física puede hacerle

²¹ Tal y como afirma Ricardo Gómez, al imponer sobre los juegos pautas, normas y técnicas que los jugadores no deciden, los profesores cargan con cierta rigidez el jugar que termina acabándolo: termina siendo una consigna o actividad.

al Hombre Nuevo, al hombre creativo, al niño-creador de los nuevos valores de la vida social.

II D- En busca de las prácticas corporales “olvidadas”

El papel del cuerpo en la cultura y por ende su uso en educación debe ser repensado²². Reivindicamos al cuerpo utópico, al cuerpo sin cuerpo, sin ataduras con relación a su idealización política, resistimos a concebir al cuerpo unilateralmente. Por lo tanto, también a la Educación Física que tienda a fomentar un cuerpo consumista. Rechazamos, asimismo, las prácticas corporales que se sumergen acríticamente en la reproducción capitalista de lo corporal. Otras formas legítimas de pensar, decir, sentir y hacer uso del cuerpo son posibles, y así su educación. No sería en este punto ambicioso sospechar que se puede colectivamente construir un cuerpo, que se pueda producir una “liberación” del cuerpo con respecto a su idealización mercantilista.

La educación física, en cuanto disciplina curricular inscrita en las lógicas particulares del sistema educativo escolar, se ve afectada por un currículum portador de una variedad de propuestas motrices extraídas de la cultura corporal. A su vez, este marco curricular imperante se ve condicionado por el momento histórico en la cual se encuentra inscripto. En consecuencia, es válido señalar que la gama de acciones, propuestas y actividades que constituyen los contenidos plasmados en los programas curriculares de la educación física escolar son producto de un recorte cultural, previamente diseñado, a efectos de establecer los márgenes de posibilidad a desarrollar en las prácticas de enseñanza.

En este sentido, tal como expresa Williams (1997) las lógicas y los sentidos que organizan y jerarquizan los contenidos en el currículum de la educación física reflejan una tradición selectiva entendida como un proceso claramente acentuado

²²“Al menos, una alternativa: o reproducimos meramente los modelos, sentidos, representaciones, valores que hegemonizan una forma determinada de entender el lugar del cuerpo en la sociedad y en la cultura, o somos capaces de criticar fundadamente esa hegemonía proponiendo alternativas válidas y liberadoras en relación al lugar del cuerpo en la cultura.” (Cullen, 1997)

en la intencionalidad de sostener en el tiempo ciertas prácticas, actividades o productos culturales, en relación a otras que, indefectiblemente, quedan excluidas, rechazadas y por fuera de la bagaje común desarrollado en los diferentes escenarios que se despliegan las propuestas educativas corporales²³.

Tal como lo afirma Aisenstein (2009), desde la conformación de su matriz disciplinar, sin duda, la selección de prácticas para la conformación del texto curricular de la educación física se ha basado en criterios fundamentados exclusivamente a través de estrictos marcos dispuestos por la ciencia, en los cuales sus objetivos se traducen, de manera puntual, en la conservación de la salud, la formación del ciudadano encauzado en una raza nacional, la preparación para el trabajo urbano y la consolidación del carácter moral del sujeto.

Las consecuencias y los efectos de esta selección cultural²⁴, no solo han resignado la utilización de un conjunto de prácticas y expresiones existentes en la cultura corporal (juegos populares, juegos tradicionales, actividades circenses, juegos de crianza, actividades callejeras entre otras) sino que además, han podido incorporarlas dentro de una categoría inferior, haciendo explícito las minúsculas condiciones y posibilidades que ofrecen tales elementos culturales para promover los propósitos y objetivos que se requieren en toda práctica corporal que pretenda reconocerse legítimamente como educación física.

Concebimos al cuerpo como diverso y heterogéneo y a su educación como múltiple y variado. No hay una sola forma de pensarlo y hacer uso de él, otras prácticas corporales son posibles más allá de las tradicionalmente aceptadas.

²³ En este sentido, Bourdieu plantea la cuestión de campo, en tanto que en el seno del mismo se desarrolla una especie de tensión entre diferentes perspectivas que dan por resultado una visión hegemónica dentro de ese campo, haciendo ciertos recortes y fragmentando la realidad de acuerdo a la concepción dominante, considerando predominantemente ciertas nociones y valoraciones por sobre otras.

²⁴ Que no está de más aclarar que su real dimensión cultural es escondida detrás de la pantalla de lo natural.

En este sentido, la EPC se asienta como práctica de libertad y se opone al pensamiento único con respecto a la concepción de un cuerpo ideal. La Educación Física debe asumir este desafío en la lucha dentro de su seno disciplinar si pretende contribuir a la teoría crítica en educación y transformación de la realidad.

III Conclusiones

El presente trabajo buscó aportar un conocimiento nuevo, poco explorado, sobre la educación física enmarcada entre relaciones de poder y como medio de reproducción social. En este sentido, hemos indagado una serie de autores marxistas, reproductivistas, críticos, de la Nueva Sociología de la Educación, y otros que se inscriben propiamente en el marco de la Educación Física para dar cuenta del fenómeno del cuerpo, la educación en general, la educación física en particular y los posicionamientos pertinentes para entenderlos desde un punto de vista funcionalista y hegemónico.

No pretendemos, insistimos, ser determinantes. Es decir, concebimos a este trabajo como el primer paso, el puntapié inicial de un objeto poco investigado en el marco académico de la Educación Física Argentina como una especie de esbozo, de acercamiento al tema. La pregunta central del artículo es muy amplia y compleja para ser respondida, en principio, sin realizar una investigación científica exhaustiva.

A pesar de esto, y como lo desarrollamos en el trabajo, sostenemos que la Educación Física como disciplina curricular pensada y practicada en la actualidad responde al dispositivo escolar íntimamente ligado a los intereses mercantilistas inherentes al planteo capitalista y neoliberal y concibe al cuerpo desde un punto de vista acrítico, así como también las prácticas corporales, constituyéndose así como un agente más de reproducción de las condiciones materiales y simbólicas de explotación. Consideramos que, al ser el cuerpo una construcción social y cultural, es posible que éste en la escuela y en la Educación Física sea pensado de otra forma, que al ser la escuela y las relaciones sociales que se desarrollan en

ésta un espacio micropolítico de poder e intersticial de dominación, es posible y necesario pensar y hacer uso del cuerpo desde un enfoque que trascienda lo hegemónico, lo establecido como natural, para crear colectivamente una Educación Física que no esté al servicio de los intereses de las clases dominantes, sino una Educación Física que recupere las prácticas corporales que han sido marginadas y se las enseñe desde un posicionamiento crítico y cuestionador del capitalismo.

IV Bibliografía

Aisenstein, A. (2009) La enseñanza escolar de la educación física y el deporte. Desarmando matrices, en AAVV La educación física y el deporte en edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza. Buenos Aires. Ediciones Miño y Davila.

Althusser, L.(2010) “Los Aparatos Ideológicos del Estado” en Althusser, L. *La Filosofía como arma de la revolución*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires: Argentina.

Bracht, V. (1996) Educación Física y aprendizaje social. Argentina. Ediciones: Vélez Sarsfield.

Brohm, J.M (1975) “20 Tesis sobre el deporte” en Barbero, J (Comp.) *Materiales de Sociología del Deporte*. Ediciones La Piqueta.

Fernández Moujan, I. (2011) Intervención pedagógica desde un marco ético – crítico en revista Iberoamericana de Educación la ciencia y la cultura (oei-caeu) N° 57/ 1 (ISSN: 1681-5663).

Freire, P. (2002) Pedagogía del oprimido, Buenos Aires. Ediciones: Siglo Veintiuno.

Huizinga, J. (1968) “Esencia y significación del juego como fenómeno cultural” en *Homo Ludens*. Buenos Aires: Emecé Editores

Milstein, D. y Mendes, H. (1999) “El juego escolar: un llamado al orden”, en *La escuela en el cuerpo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rodríguez, L. (2003) Producción y transmisión del conocimiento en Freire. En AAVV lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se

completan Buenos Aires. Ediciones: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Williams, R (1997) *Marxismo y Literatura*, Barcelona Ediciones: península.