

## APORTES PARA UNA AGENDA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN SUDAMÉRICA

**Rodolfo Rozengardt**

Instituto Superior de Educación Física/Argentina

[rodorozengardt@gmail.com](mailto:rodorozengardt@gmail.com)

**Fernando Jaime González**

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil

[fig@unijui.edu.br](mailto:fig@unijui.edu.br)

Envío original: 01-08-2018. Revisões requeridas: 10-08-2018. Aceitar: 15-08-2018. Publicado: 03-09-2018.

---

### Resumen

Este texto busca articular con los trabajos que viene desarrollando la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE). Se trata de un conjunto de grupos de trabajo de instituciones de educación superior de Brasil, Argentina y Uruguay que desde hace algo más de una década vienen aunando esfuerzos por reconocer y caracterizar aspectos de la práctica de la Educación Física (EF) escolar y de la formación de profesores. Con la preocupación centrada en la presencia de la EF en las escuelas, el desempeño de los profesores, los modos en que se valora su aporte a la educación, las posiciones que se construyen en la cultura institucional, los aportes no siempre reconocidos en tanto componente curricular y las representaciones sociales en torno a la EF como campo del saber, se proponen aquí una serie de ideas que puedan ser utilizadas para la revisión del lugar de este componente en las escuelas desde una perspectiva sudamericana, aportando a una construcción teórica inscripta en procesos políticos y sociales liberadores.

**Palabras clave:** Cultura de movimientos; Educación; Escuela; Educación Física Escolar; Identidad sudamericana

---

### Contribuições para uma agenda de educação física na América do Sul

#### Resumo

Este texto busca articular-se com os trabalhos desenvolvidos pela Rede Internacional de Pesquisa Pedagógica em Educação Física Escolar (REIPEFE). Conjunto de grupos de trabalho de instituições de ensino superior no Brasil, Argentina e Uruguai que há mais de uma década vêm unindo esforços para reconhecer e caracterizar aspectos da prática da Educação Física (EF) e da educação escolar e a formação de professores. Com a preocupação centrada na presença da EF nas escolas, na atuação dos professores, nas formas de como se valoriza sua contribuição para a educação, nas posições que se constroem na cultura institucional, nas contribuições nem sempre reconhecidas como disciplina, nas representações curriculares e sociais em torno da EF como campo do saber, aqui são propostas uma série de ideias que podem ser utilizadas para rever o lugar desse componente nas escolas de uma perspectiva sul-americana, contribuindo para uma construção teórica inscrita nos processos políticos e sociais emancipatórios.

**Palavras-chave:** Cultura de movimentos; Educação; Escola; Educação Física Escolar; Identidade sul-americana

---

### Contributions for an agenda of physical education in South America

## **Abstract**

This text attempts to articulate with the work being developed by the International Network of Educational Research in School Physical Education (NERSPE). It's a set of working groups of educational institutions of Brazil, Argentina and Uruguay that for more than one decade are combining efforts to recognize and characterize aspects of the practice of school Ph.E. and the formation of teachers. With the concern focused on the presence of the Ph.E. in the schools, the performance of the teachers, the ways in which values their contribution to education, positions that are built into the institutional culture, those contributions not always recognized as a curricular component and social representations around physical education as a field of knowledge, we propose here a series of ideas that can be used for the review of the place of the Ph.E. schools from a South American perspective, contributing to a theoretical construction registered in releasing political and social processes.

**Key words:** Culture of movements; Education; School; Physical education; South American identity.

## **Introducción**

A partir de las producciones de los grupos de la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar - REIPEFE<sup>1</sup>, pero con independencia de las posiciones de sus miembros, se intenta aquí avanzar en algunas definiciones que aporten a la producción de conceptos generales que fortalezcan una perspectiva crítica para la Educación Física (EF) en nuestro continente. Los autores se manifiestan tributarios de los análisis y propuestas de quienes sembraron las bases del Movimiento Renovador Brasileño en las décadas del '80 y '90, representado en las producciones y posiciones de autores como Valter Bracht, Lino Castellani Filho, Carmen Lucia Soares, Elenor Kunz, Mauro Betti, entre otros.

Una serie de preguntas están en la base de las preocupaciones expresadas en este texto. Preguntas acerca del sentido de la EF como componente curricular, tal cual fue impulsada en sus comienzos y del modo en que sostenemos y justificamos su presencia en la actualidad. Acerca de la escuela y la tarea educativa en la sociedad, los saberes y conocimientos que circulan en la práctica de la EF escolar, su objeto de conocimiento en tanto área del saber, sus relaciones con la escuela y con el ejercicio de derechos que significa la apropiación cultural que la EF posibilita.

Desplegando un primer intento de respuestas, entendemos que la Educación Física Escolar es la actividad pedagógica, conformada como disciplina escolar que debe abordar temáticamente la cultura de movimientos (CM), de modo de ponerla en contacto con el conocimiento y la experiencia de los niños, jóvenes o adultos en el sistema educativo. Esta manera de identificar las características de la disciplina, posibilita la constitución de un campo del saber, en torno a un objeto complejo. Nos referimos a la CM en tanto objeto de transmisión, junto a la consideración epistemológica y al procesamiento didáctico de sus contenidos y a la caracterización de los sujetos a los que se destina la

<sup>1</sup> Sitio de la REIPEFE: <http://reipefe.hol.es/>; también en: <https://www.facebook.com/reipefe.pefe>

tarea. Sujetos estos constituidos en una historia personal, con sus cuerpos como protagonistas, pero no en tanto organismos que se mueven sino como sujetos corporales que se inscriben en la cultura a la vez que se apropian de sus formas de movimiento y de las representaciones que las constituyen. Los procesos de práctica, reproducción, apropiación y recreación de las formas de movimiento que son posibilitados por la EF en la escuela, generan las condiciones para una modificación de aspectos motores, cognitivos, emocionales y sociales. De este modo, nuestra disciplina participa en la producción, distribución y significación de saberes y por ello, en el acceso a derechos vinculados al actuar motriz saludable y al reconocimiento de las riquezas culturales de los diferentes grupos.

Junto a un determinado entendimiento de Educación Física, también es imprescindible asumir una posición específica de ser docente. En ese sentido, entendemos necesario indagarnos en la perspectiva de Michael Apple (2012) cuando afirma: “La pregunta es cuál es nuestro rol como docentes, como investigadores y como militantes en la construcción de una sociedad más justa. En otros términos, qué pueden hacer los académicos críticos para interrumpir la influencia de las ideologías dominantes.”

## 1. Ampliando las respuestas

A partir de estos lineamientos introductorios y en función de establecer un posicionamiento, entendemos fundamental ampliar nuestras respuestas sobre, al menos, cuatro aspectos fundamentales: el objeto de enseñanza de la disciplina, la educación, la escuela y la Educación Física escolar.

### 1.1 *La cultura, el objeto de enseñanza*

Para establecer el marco de referencia, identificamos la *cultura corporal* como una construcción presente en todas las sociedades, condicionada por los lazos entre los miembros, los valores dominantes, la idea de la divinidad, del tiempo, la vida.<sup>2</sup> Tiñe el cotidiano de las personas, manifestándose en todos los modos de "poner el cuerpo", de apreciarlo, utilizarlo. Las formas que adquiere el intercambio de las personas con su entorno natural, social o cultural se ven determinados o influidos por ese contexto que denominamos cultura corporal. En un esfuerzo analítico (condicionado por criterios académicos, políticos e históricos), puede recortarse la *cultura de movimientos* (CM) como un conjunto de formas de práctica social, por las que se expresan los humanos en tanto cuerpos en

---

<sup>2</sup> Santiago Pich (2010), plantea una serie de problemas a partir de la referencia a la cultura corporal o de movimientos, que se ha asumido a partir del movimiento renovador de la educación física brasilera. Aún dentro de ciertas ambigüedades, continuamos manteniendo estas posiciones.

movimiento, junto a sus artefactos, representaciones, ideas, actitudes y las conductas generadas a su alrededor. En su conceptualización, sostenemos que esta CM recoge las manifestaciones motrices que la humanidad ha desarrollado más allá de las necesidades inmediatas de supervivencia, en expresiones locales y específicas. Todas aquellas que, aún en relación con los modos de resolver la supervivencia, toman cierta distancia de ella. No son las formas (técnicas) de movimiento aplicables al trabajo, entendiendo estas como las aplicadas a resolver la vida económica. Son formas separadas, influidas por formatos de juego o por necesidades de "preparación para", en una suerte de diferimiento entre la actividad corporal y la necesidad económica a la que aporta. Las denominamos *prácticas de movimiento* o *actividades motrices* (Rozengardt, 2006), como también *prácticas corporales* (González, 2006, 2013).<sup>3</sup>

La actividad física es indivisible de la conducta de los hombres desde sus orígenes, tanto cuanto ser biológico como ser social. La lucha por la vida ha comprometido una actividad motriz permanente. Con los cambios culturales, se ha superado la mera dimensión biológica del movimiento y su transmisión genética para formar parte del patrimonio cultural de los grupos humanos. El desarrollo de cada ser humano al igual que el desarrollo de la especie, plantea un triple desafío desde el punto de vista de su actividad motriz: el dominio de sí para neutralizar la acción de la gravedad (logro de la postura erguida y el equilibrio), la conquista de la traslación en el espacio y la manipulación de objetos. Los modos en que ha ido perfeccionando su capacidad para esas acciones, el enriquecimiento de sus posibilidades y las variantes logradas junto con el lenguaje como dominio simbólico del universo han sido motores fundamentales de la transformación humana.

Diversas prácticas de movimiento se han ido produciendo entre los hombres y mujeres, transmitidas por la herencia cultural a los descendientes. El modo en que las personas en su etapa de niñez han ido adquiriendo esas habilidades para la actividad motriz ha formado parte de los procesos por los cuales se forman las características de cada uno, como parte de los procesos educacionales. En el inicio de lo humano, las actividades motrices han estado ligadas directamente a la supervivencia, en funciones de alimentación, defensa o ataque, apareamiento, exploración, fabricación de herramientas y refugios. Con el desarrollo y la complejización de la cultura y la vida social, se diferencian un grupo de prácticas o estas adquieren diferentes significados. Emergen las prácticas de movimiento (PM) como aquellos conjuntos significativos de acciones socialmente validados e históricamente constituidos a partir de las acciones de supervivencia pero que se han ido separando de aquellas o de la actividad laboral. No consideramos las acciones militares, pero sí las actividades destinadas a la preparación para el combate. Del mismo modo, la acción práctica de los oficios ha dado lugar al desarrollo de acciones propias para su aprendizaje y mejoramiento; la religiosidad, el pensamiento mítico y la sensibilidad

---

<sup>3</sup> “[...] la referencia específica de la Educación Física es el mundo del no-trabajo, una vez que sus contenidos son los movimientos de la actividad lúdica y no de la práctica laboral.” (Bracht, 1992: 49)

estética originaron prácticas con profundo simbolismo, como las danzas, carreras y competencias diversas, ceremonias y pruebas iniciáticas. Las conductas genéticas de exploración y ejercicio de funciones, denominadas de juego exploratorio o funcional, dieron lugar a juegos con alto contenido cultural y significados sociales diversos.

Estas actividades se constituyen *mediadas* por condicionantes culturales del grupo y por el entorno natural. Podemos considerar con estas características, desde tiempos remotos la manifestación de cuatro clases de actividades: las conductas de juego, los juegos; las danzas y movimientos expresivos; los desafíos y las competencias ligados a ceremonias y rituales; las actividades y ejercicios preparatorios para las actividades guerreras, para las cacerías y para la fortaleza física en función de las necesidades políticas o militares, hoy denominadas globalmente como prácticas gimnásticas. Podría agregarse un quinto tipo, las actividades diversas de preparación y realización de la fiesta popular. Finalmente, los deportes emergen tardíamente, como manifestación específica que se ha transformado en dominante en el proceso de globalización a partir de fines del siglo XIX. Las expresiones motrices individuales forman parte de los aprendizajes desarrollados en las distintas etapas de socialización. Los sujetos entran en contacto con esta CM a través de diversos mecanismos, a partir de sus posibilidades biológicas, en un proceso de apropiación y significación condicionado y formateado por la cultura en que crece. *Prácticas ludo motrices*, por su condición de gratuito o diferido en relación con la economía.<sup>4</sup>

En tanto prácticas culturales, las *prácticas ludo motrices* participan de las lógicas de la producción, reproducción y transformación social y están sometidas a las disputas de raza, etnia, género y clase. Su distribución es desigual y el acceso a las mismas forma parte de la amplitud de derechos sociales<sup>5</sup>. La educación en todas sus formas es un agente activo en este campo.

## 1.2 La educación

La educación como tarea social y cultural es inevitable y tiene un papel central en los procesos por los cuales cada grupo social continúa su historia, sometido a tensiones entre la reproducción de las formas de vida y sus posibles transformaciones. La educación es tanto proceso social, como prácticas en las que ocurren cosas entre las personas y la cultura, que es su contexto y contenido. En las prácticas

---

<sup>4</sup> Tomando como referencia o ejemplificación, un aporte de P. Bourdieu (1984: 145) sobre el deporte como objeto cultural: “¿Cómo se constituyó este *espacio* de juego, que posee su lógica propia, esta sede de prácticas sociales muy particulares, que se han ido definiendo en el transcurso de una historia propia y que solo pueden comprenderse a partir de ella? [...] En la escuela, sede de las *skhole*, el ocio, las prácticas provistas de funciones sociales e integradas al calendario colectivo son transformadas en *ejercicios corporales*, en actividades que tienen un fin en sí mismas, una especie de arte por el arte corporal y sujetas a reglas específicas que son cada vez más irreductibles a cualquier necesidad funcional, y quedan insertas en un calendario específico”.

<sup>5</sup> Sobre el tema ver el “Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano 2017. Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas” (PNUD, 2017).

educativas, se produce gran parte de los procesos por los cuales las nuevas generaciones se van haciendo un lugar en el mundo acompañadas, asistidas, por las generaciones de adultos que preparan el mundo para recibirlos y les dan las herramientas para ocuparlo. O al menos, así debería ocurrir.

En el proceso, en las instituciones educativas, en las prácticas concretas, podemos identificar tres dimensiones necesarias: la transmisión, la inscripción y el reconocimiento.<sup>6</sup> En la continuidad de los grupos sociales, todos los sujetos participan como transmisores, pasadores de una historia, de la cultura (Hassoun, 1996). Todos tienen parte en la transmisión. Hay un legado que se transmite y una inscripción de los nuevos en él. La transmisión de la cultura no es neutral ni homogénea, los saberes acumulados por los grupos sociales se transmiten en contextos valorativos que posicionan no sólo el valor del saber, sino de los propios grupos que los producen y en los que se reflejan. La transmisión puede tanto producir inscripción de los nuevos en los logros culturales y en la amplitud de saberes disponibles y a la vez dar valor a sus saberes, o mantener grandes grupos en la periferia del saber y el protagonismo cultural y social. En sociedades fragmentadas y desiguales, la transmisión puede ratificar los destinos prefijados o proponerse interrupciones, alterar el *orden natural de las cosas* en el medio social. Repetir, reproducir o hacer la diferencia.<sup>7</sup>

El educando participa de un viaje de iniciación a un mundo ¿Qué lo espera? ¿Qué lo necesita? Se trata de ejercer derechos, aprender para transitar con libertad su recorrido en el mundo. La educación, como proceso intencional, vehiculiza ese derecho. Los educadores y las organizaciones educativas tienen como mandato realizar una tarea que afiance esa posibilidad. Derecho a una infancia vivida y que forme para el futuro. Derecho a la adolescencia y a la juventud como etapas de crecimiento, de rupturas, de vida intensa, de aprendizaje, de disfrute, de vivir el cuerpo en transformación y en posibilidades. Hacer posible la experiencia estética, la de reconocimiento, apreciación, consumo, interpretación y producción de los distintos lenguajes artísticos y del universo de prácticas de movimiento; de reconocimiento y producción de saber científico que dé cuenta de la realidad natural y social, la experiencia social del encuentro con pares. He allí parte de la responsabilidad de la educación. El contenido viene determinado por la selección de esos componentes valiosos de la cultura, tanto las formas hegemónicas como de las alternativas o contrahegemónicas, incluyendo las que portan los mismos sujetos, en la producción de versiones educativas. La experiencia genera encuentro con las formas de la cultura, preparación subjetiva para su disfrute, reconocimiento y producción.

---

<sup>6</sup> “Cuando hablamos de educar enfatizamos la importancia de ofrecer y sostener espacios de inscripción en tanto oportunidad de inclusión y experiencia de reconocimiento.” (Kantor, 2015: 59)

<sup>7</sup> “Partimos de considerar a la educación como un *anti—destino*, pues se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación... Particulares recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen, diversos registros de olvido y recuerdo; y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son pre—decibles sino, para utilizar las palabras de Hannah Arendt, sólo decibles *a posteriori*.” (Núñez, 2007: 4)

Apropiación cultural a la vez que preparación para continuar en el círculo (virtuoso) productivo, para formar sujetos cultos en todas las facetas, ciudadanos activos. Aun en contextos de pobreza económica, la tarea cultural de la educación, en particular de la escuela, debe generar riquezas de re-conocimiento amplio de la cultura, preparando a los sujetos para convivir proficuamente con ellas. Unas formas de pobreza no deben condenar a la pobreza en los otros campos de la vida. Reconocimiento de los valores presentes en las formas de vida de los sujetos educandos a la vez de presentarles siempre *otras vidas posibles*.

La EF puede participar con su aporte específico e irrenunciable, en la presentación de la CM para todos y todas permitiendo un completo desarrollo de sus potencialidades para ampliar los márgenes activos de la vida. La EF tiene como capital su especificidad cultural, el alto interés de los niños y jóvenes para su práctica y la apelación a la integralidad que los sujetos experimentan durante su práctica.<sup>8</sup>

### 1.3 Sobre la escuela

La escuela como dispositivo educativo, ha formado parte de los proyectos de los sectores sociales que consolidaban su poder en la modernidad, con preocupaciones fundamentalmente civilizatorias dirigidas a los sectores populares y, mediante circuitos paralelos, se encargó de formar las élites para el gobierno del Estado y de la economía. Los sectores populares y sus representantes han valorado también la escuela como la institución que ha permitido el acceso a múltiples expresiones de cultura. Se plantea necesariamente una situación de conflicto, que es permanente. Como afirman Carnoy y Levin,

El sistema educativo no constituye un instrumento de la clase capitalista. Es el producto del conflicto entre dominantes y dominados. Como el Estado mismo, incluyendo el sistema educativo, constituye un terreno político, las escuelas forman parte del conflicto social. (Apple, 1997: 193).

En ese sentido, es posible afirmar que “No es tanto una cuestión de que las escuelas sean ideología, sino más bien que son el ámbito en el cual se producen las ideologías en forma de subjetividades.” (Apple, 1997: 29).

Desde nuestra posición, sostenemos que la escuela tiene papeles muy importantes que cumplir, si bien no resuelve los problemas sociales como la injusta distribución de la riqueza, la violencia y la

---

<sup>8</sup> Antes que ofrecer una “educación integral” que resuena a Herbert Spencer y a eufemismos comunes entre los políticos y académicos para entregar un lugar degradado, proponemos para la EF la educación “de un sujeto integral”, alguien que participa en su totalidad en el aprendizaje y la práctica de las actividades motrices.

discriminación, puede en cambio presentarse como un espacio de experiencias en donde se ponen a prueba modos más justos de resolver los problemas de la vida. Frente a las limitaciones de todos los procesos socializadores que atraviesan los niños y jóvenes, la escuela debe cumplir la “función educativa”, que consiste en poner en entredicho todos esos mecanismos sociales (Pérez Gómez, 1992). Frente a la cultura de movimientos, la escuela debe encargarse de reconocer su riqueza y valor, asumiendo que se trata de la “última frontera” que el Estado tiene disponible para permitir el acceso de todas las personas a los saberes sociales (Duschatzky; Corea, 2004).

Connell (1997: 63), para quien lo importante es no aceptar las condiciones que producen la desigualdad como inevitable, afirma que se debe diseñar un “currículum contra hegemónico”, que socave la naturalización de los privilegios. Formula algunos principios para promover lo que denomina “justicia curricular”: a) el currículum debe ser formulado a partir de los intereses de los menos favorecidos. Refiere a la necesidad de la protección de los más necesitados y al reconocimiento de estas necesidades por parte de los favorecidos. En el terreno de la cultura de movimientos, se trata de plantear las experiencias educativas desde la perspectiva de los que tienen más dificultades motrices o son más inexpertos. Reconocer que en las trayectorias motrices se presentan oportunidades desiguales, que pueden producir mayor riqueza o pobreza de experiencias y de dominio motor y la escuela debe hacer algo por tornar estas desigualdades en algo que no debe aceptarse. b) Se debe promover la participación y escolarización común, como una propuesta co-educativa. Para participar seriamente en la ciudadanía republicana, es necesario generar espacios escolares de participación real, compartida y en un ámbito en común, donde compartan el aprendizaje quienes son realmente diferentes. Sólo con el que es diferente y pueda ser valorado en la diferencia se puede aprender a compartir y a aceptar la diversidad. La discapacidad, las culturas distintas, los niveles de rendimiento motor diferenciado, la diversidad genérica y sexual, deberían formar parte de una cultura colaborativa, que rompa los estereotipos de la competencia y la jerarquización en una pirámide de exitosos que dejan atrás a los perdedores. c) La producción histórica de la igualdad. “Los efectos sociales del currículum siempre deben analizarse como la producción de más o menos igualdad a lo largo del tiempo” (Connell, 1997: 69). Las vivencias corporales dan cuenta de sí mismo y lo que cada uno vale ante los demás en forma a veces más efectiva que las intelectuales y el vínculo cotidiano con los otros a través de la actividad motriz y de los conocimientos producidos mediante la actividad generan, sobre todo en los menos favorecidos, sentimientos sin retorno de desvalorización y marginan a muchos niños y niñas de una actividad motriz para la vida. La EF debe generar condiciones para permitir a los sujetos valorizar el universo amplio de la cultura en todas sus manifestaciones, el derecho a elegir, el acceso a los logros de la cultura de movimientos. Para ello necesita poner en contacto a los alumnos con esas construcciones, desarrollando un saber personal que les permita disponer de sí para realizarlas y recrearlas. A la vez

promover el desprecio de las prácticas discriminatorias. Enseñar a participar, participando en una convivencia democrática. Desarrollar una fuerte simbólica de solidaridad, de apoyo mutuo, de colaboración, que ayude a los alumnos a elaborar una metáfora que permita concebir una vida colaborativa y un conjunto de prácticas sociales inclusivas.

En la misma línea, entendemos que, como proyecto para una sociedad democrática, las escuelas deben producir democracia. De esta forma y como afirman Apple y Beane (2000: 24),

Las escuelas democráticas, como la democracia misma, no se producen por casualidad. Se derivan de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia. Estas disposiciones y oportunidades implican dos líneas de trabajo. Una es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. La otra es crear un currículum que aporte experiencias democráticas a los jóvenes.

#### 1.4 La Educación Física

La Educación Física emerge como una construcción moderna, en el marco de cierto proyecto de escuela, en pleno desarrollo del capitalismo europeo, tomando valores y contenidos de la *cultura física*<sup>9</sup> de la época. Participaron en su diseño y desarrollo, agencias y agentes provenientes del mundo militar, de las ciencias médicas, de los modernos *sports*, pedagogos (Aisenstein, 2009). Según los agentes que más han influido y los mandatos de los sectores dominantes en el transcurso de su presencia, la EF ha tenido funciones y significados ligados al disciplinamiento social, a la promoción de hábitos higiénicos, a la formación de soldados, a la conformación de los ideales nacionales, a la construcción de las conductas de género. Ha carecido, en cambio, de mandatos centrados en la transmisión cultural. Con variantes, los formatos y contenidos asumidos, adquirirían características deportivas, las orientadas a las élites y gimnásticos para los sectores populares. En general, han quedado fuera de la práctica escolar de la EF otras formas de la cultura física, como las diversas formas de juego popular y tradicional, acrobacias y manifestaciones callejeras.

Entendemos en cambio, que la EF, como dispositivo escolar, concretiza una estrategia educativa que debe justificarse por poner en contacto al público escolar, con la CM movimientos y a través de esta, con toda la cultura, promoviendo la democratización. Inscribir a los sujetos en la cultura como la oportunidad de una apropiación activa y crítica de todas sus manifestaciones, posibilitando la

---

<sup>9</sup> Denominación de la *cultura de movimientos* en Europa a fines del siglo XIX. En el texto de Aisenstein (p. 171), se explicita con palabras de Kirk: "... un rango de prácticas concernientes con el mantenimiento, representación y regulación del cuerpo, centrado en tres formas institucionalizadas de actividad física altamente codificadas, el deporte, la recreación física y el ejercicio". Puede consultarse también, el texto de Scharagrodsky, P. (2014), p 9 y ss.

disponibilidad personal para su disfrute. Los sujetos con amplia disponibilidad (crítica) para con la CM podrán ser no sólo consumidores sino productores y renovadores de esa cultura.

Esto implica a su vez, disponer de su cuerpo para esa práctica. Entendiendo el cuerpo como la subjetividad materializada en valores, sentimientos, pensamientos, saberes que les permiten actuar. Es más que *Actividad física*, es *Actividad corporal motriz*, a través de las prácticas de movimiento. No es un mero organismo biológico que se mueve para resolver sus necesidades vitales, es un sujeto corporal que se mueve para resolver sus necesidades como sujeto.

La escuela tradicional, predominante hasta mitad del siglo XIX, había planteado una relación completamente sedentaria con los alumnos, sometiendo su cuerpo a un fuerte control y aquietamiento, como estrategia disciplinadora, particularmente, en las escuelas destinadas a los sectores populares. Con la globalización económica y cultural y la presencia dominante del discurso médico-fisiológico, las escuelas gimnásticas que se imponían como modas en Europa, fueron vistas y adoptadas como contenidos o como estrategias educativas más eficaces y aptas para la *educación integral*, completando la triada *educación física, intelectual y moral* para un niño que debía *moverse en orden*.

En las naciones sudamericanas, que se fueron consolidando mediante la imposición de la cultura europea sobre las formas culturales anteriores, a partir de la consolidación de oligarquías locales asociadas a las potencias europeas y montadas sobre tradiciones racistas, la escuela toma formatos de esa cultura occidental y sus ideales civilizatorios, que en la práctica han significado sometimiento cultural, disciplinamiento y homogeneización social, construcción de desigualdades y también, lenta incorporación de amplias masas a un mundo cultural restringido pero potente para la construcción de identidades nacionales separadas.

La EF se constituye como un dispositivo educativo escolar en reemplazo de las tácticas sedentarizantes que habían caracterizado a la escuela tradicional, sin descalificar el valor de la quietud como virtud del alumno escolar. La EF ocupa en las escuelas el lugar del movimiento ordenado que equilibra los momentos de estudio, sin asumirse como estrategia de transmisión de conocimiento valioso, sino sólo de apropiación de saberes ligados a la obediencia en el control de los impulsos corporales y de hábitos higiénicos. Se incorpora a la cultura escolar con estos mandatos, con un contenido fuertemente disciplinador y formatos gimnásticos, centrados en la imitación de los movimientos del profesor y su reproducción en una vigilancia extrema de los detalles de posición y ejecución motriz. (Scharagrodsky, 2011)

Con el tiempo, los formatos irían cambiando, mediante la incorporación de los deportes como contenidos y la cultura deportiva como contexto que propone representaciones y conductas. En esta transformación juega un papel preponderante, la mercantilización del deporte, el impacto de los medios

masivos de comunicación y el mercado que reemplaza las funciones disciplinadoras de los estados, con la pretensión de reemplazar la formación de ciudadanos por la de consumidores.

## **2. Problemas en la Educación Física**

La configuración histórica de la EF y su lugar en la escuela en nuestra región, ofrece, a la mirada social y a la atenta descripción de los investigadores<sup>10</sup> algunos problemas con presencia común. Un lugar asignado en la cultura escolar que promueve repetición de modelos disciplinarios, la separación con el conocimiento, el abandono de la contemplación de las características de los sujetos, la construcción reproductiva de las identidades de género, la discriminación de las posibilidades de las mujeres, la separación genérica, la construcción de un cuerpo competitivo, centrado en la comparación y la búsqueda del mejor antes que la promoción de una cultura democrática, la adopción de los formatos de la cultura deportiva dominante, el abandono de la tarea de enseñar, la desinversión de la escuela y de muchos profesores, la desatención de los dirigentes, gestores o directivos escolares, el desinterés de las conducciones políticas educativas sobre la organización y fiscalización de las competencias y festivales escolares en manos de las agencias deportivas.

Todos estos temas constituyen así un entrelazado común de preocupaciones para aquellos investigadores y profesores del campo de la EF que se proponen que este espacio-tiempo en la escuela se alinee seriamente a los propósitos escolares de colaborar para la construcción de una sociedad más justa, democrática e inclusiva. Avanzar en la comprensión y la construcción de soluciones para cada uno de esos problemas es una condición necesaria para continuar defendiendo la EF como parte de un proyecto de educación crítica (Freire, 1999).

## **3. La identidad o ¿Por qué nuestra región?**

Se trata de la definición de nuestro continente, el territorio del cual declaramos ser contenidos, que establecemos como referencia. Hablamos de Nuestra América en el Sur. Nuestra región, Abya Yala<sup>11</sup>; América Latina - Nuestra América – Sudamérica.

América Latina es un continente en disputa. Por sus venas abiertas ha circulado y han extraído sus riquezas y las energías productivas de sus habitantes por quinientos años. Lo disputaron los

---

<sup>10</sup> Toda la producción de los grupos de REIPEFE muestran estas problemáticas (consultar Bracht, Almeida y Wenzel, 2018, y REIPEFE/ Grupo Pampeano, 2018).

<sup>11</sup> “ABYA YALA, en la lengua del pueblo Kuna, significa Tierra madura, Tierra Viva o Tierra en florecimiento y es sinónimo de América. [...] Abya Yala viene siendo usado como una autodesignación de los pueblos originarios del continente como contrapunto a América.” (Iela, 2018).

españoles y portugueses durante trescientos años con los pueblos originarios. Se lo disputaron luego con otras potencias europeas en plena expansión imperialista. A medida en que se fue conformando un pueblo propio, con identidades novedosas, en una hibridación cultural con infinitas variantes y dolores en común, con notables diferencias y desigualdades profundas, la disputa se ha configurado entre ese pueblo y las potencias que han crecido y han desarrollado su capitalismo esquilmando sus riquezas. Para esa misión han contado con sectores cómplices entre los habitantes, las oligarquías locales han sido en cada ocasión, la llave que abrió esas venas para la extracción de sus riquezas, aprovechando los beneficios de su intermediación parasitaria. Y no es sólo político y económico el contenido de esa disputa: el odio, el desprecio por los pobres que esos mismos sectores han fabricado, la intolerancia con el otro, el racismo, las trabas a todo acceso a los logros de la cultura y la privatización de las experiencias sociales, culturales y corporales que deja afuera a las mayorías.

Eduardo Galeano afirmó que: “Los científicos dicen que estamos hechos de átomos, pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias”. Son los relatos que se construyen y se adoptan los que definen la identidad, los que nos relatan a uno mismo, a su grupo, su cultura y los otros. Los relatos se imponen, del mismo modo que se imponen las formas de propiedad o las fronteras entre naciones. Como se construyen las diferencias y las jerarquías.

Los que habitamos esta parte del mundo heredamos una doble marca discriminatoria y racista. La Europa colonialista construyó dos relatos clasificatorios. Primero, la diferencia Norte-Sur por la que los propios países europeos de origen latino y sus posesiones caían en el lado atrasado. Luego, en el siglo XIX, la idea de lo occidental, a partir del núcleo de Inglaterra, Alemania, Francia, por oposición a la Europa “Oriental” y por extensión a todo el Oriente (atrasado, incapaz, merecedor del colonialismo). También a África y la América salvaje, continentes *pura naturaleza*, sin historia. Luego se incorpora Norteamérica a Occidente, por heredar el Norte. El resto queda afuera. Así los discursos imperiales, racistas y androcéntricos que se consolidaron en el siglo XIX para justificar el colonialismo y la supuesta supremacía de la raza blanca negaron en la práctica a la gran mayoría de la humanidad los derechos básicos que decían defender. Esta “producción de la inferioridad”, como afirma Boaventura de Sousa Santos (2001), fue crucial para sustentar los modelos imperiales que se desarrollaron a partir de allí.

América fue el nombre que los europeos dieron a esta extensa región, de norte a sur, objeto de conquista y desguace, territorio ligado a la historia natural pero carente de relato histórico propio. Es conocida la postura hegeliana en tanto afirmaba que la historia acaba en Europa y América está poblada, cual una estampa, de animales, plantas y personas. América Latina fue una denominación surgida al calor de la disputa interimperialista, por la cual Francia se arrogaba cierto derecho sobre este territorio.

El sur de América tuvo los dos estigmas (del sur y no occidental) y a este continente, que debe ser capaz de relatarse una alternativa, lo llamó José Martí *Nuestra América*<sup>12</sup>. Nuestra porque a nosotros nos corresponde elaborar nuestro relato, definir quiénes somos. Sudamérica resulta una región cercana para ubicar nuestras reflexiones sobre la EF, configurada con raíces comunes, con problemas similares y un mismo destino. Proponemos configurarnos como una EF para o de Nuestra América, en su porción Sud.

### Consideraciones finales

En estos años, ha habido movimientos diversos en relación al volumen de la presencia de la EF en el cotidiano de las escuelas. En Argentina, la distribución es desigual, contando jurisdicciones con una única clase semanal y otras hasta con cuatro clases. Brasil, igualmente, marcado por una fuerte desigualdad interna entre sus provincias y municipios, algunas con tres clases por semanas y otras sin ninguna, apenas un tiempo libre para distraerse. En Uruguay, estos últimos años ha habido un crecimiento cuantitativo y cualitativo importante al transformarse en una propuesta obligatoria en la escuela primaria. En Perú y en Ecuador, se le ha agregado cuatro horas a la carga tradicional en las escuelas primarias. Esto con motivaciones diferentes. En algunos casos, con la preocupación puesta en el sedentarismo como problema de salud pública al que la intensificación de la presencia de la EF podría colaborar. En otros casos, la apenas expresada intención de promover el deporte olímpico y colocar atletas nacionales en el podio.

Una EF que participe en una escuela democrática y republicana, con una influencia democratizadora, debe hacerlo con propuestas que contemplen diferentes expectativas, pero centre su atención en producir el encuentro rico, sano, equilibrado y crítico de los niños, jóvenes y adultos con la cultura de movimientos. Y cada día debe proponer un vínculo entre las personas que promueva una formación en ideales democráticos y participativos.

Queremos que este texto se constituya en una invitación a la discusión y a la vez al desarrollo de una EF centrada en la enseñanza de la o las culturas de movimientos presentes en la amplitud del territorio de Nuestra América en el Sur, posibilitando la apropiación de la riqueza y la pluralidad que envuelve todas las manifestaciones corporales, en especial, las autóctonas, en una perspectiva de escuela que prepare a las nuevas generaciones para reconocer y luchar por los derechos, propios de sociedades democráticas y republicanas, particularmente, en perspectiva del bien común. Y ello se afirma

---

<sup>12</sup> MARTÍ, José. **Educação em Nossa América**. Textos Seleccionados. Ijuí: Ed: Ijuí, 2007.

únicamente estableciendo un fuerte compromiso con aquellos sectores sociales que históricamente han sido postergados.

## Referencias

- AISENSTEIN, A. (2009). La enseñanza escolar de la Educación Física y el deporte. Desarmando matrices. EN L. Martínez; R. Gómez (Coord.). **La Educación Física y el deporte en la edad escolar**. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- APPLE, M. (1997). **Educación y poder**. Barcelona: Paidós Ibérica.
- APPLE, M. (2012). Teoría y práctica en educación crítica: las tareas del intelectual y militante contrahegemónico. **Argonautas**, 1, p.116-128.
- APPLE, M.; BEANE, J. A. (Comps.). (2000). **Escuelas democráticas**. Madrid, Morata.
- BOURDIEU, P. (1984). Sociología y cultura, México, Grjalbo.
- BRACHT, V. (1992). **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre, Magistério.
- BRACHT, V.; Almeida, U.; Wenez, I. (Orgs.). (2018). **A educação física escolar na América do Sul: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico**. Curitiba, Editora CRV.
- CONNELL, R. (1997). **Escuelas y justicia social**. Madrid, Morata.
- DUSCHATZKY, S.; COREA, C. (2004). **Chicos en banda**. Buenos Aires, Paidós.
- FREIRE, P. (1999). **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GONZÁLEZ, F. J. (2013). **Bases sociais das disposições para o envolvimento em práticas de movimento corporal no tempo livre**. 1. ed. Porto Alegre, Orquestra.
- HASSOUN, J. (1996). **Los contrabandistas de la memoria**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- IELA. (2008). Instituto de Estudos Latino-Americanos. **Abya Yala**. Florianópolis, UFSC. Disponible en: <http://www.iela.ufsc.br/povos-originários/abya-yala>
- KANTOR, D. (2015). **Tiempo de fragua. La responsabilidad de educar adolescentes y jóvenes**; Paraná Entre Ríos, Editorial Fundación La HENDIJA.
- NUÑEZ, V. (2007). **Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos**. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina en abril de 2007. Disponible en: [http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Violeta\\_N\\_Pedagogia\\_Social.pdf](http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Violeta_N_Pedagogia_Social.pdf).
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). Las funciones sociales de la escuela. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Eds.), **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid, Morata.
- PICH, S. (2010). El concepto de cultura como referencia para la constitución del campo de la Educación Física: alcances y límites; **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 15, N° 148.
- PNUD. (2017). Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional – **Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas: 2017**. Brasília, PNUD.
- REIPEFE/GRUPO PAMPEANO. (2018). **La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación**. Buenos Aires, Editores asociados.
- ROZENGARDT, R.. (2006). **Apuntes de historia para profesores de Educación Física**, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SANTOS, B. S. (2001). El fin de los descubrimientos imperiales. **Chiapas**, 11, p. 17-27.
- SCHARAGRODSKY, P. (2011). **La invención del “homo gymnasticus”**. Buenos Aires, Prometeo.
- SCHARAGRODSKY, P. (2014). **Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970**. Buenos Aires, Prometeo.