

# Acerca de las Educaciones Físicas escolares<sup>1</sup>

OSVALDO RON, ALEJO LEVORATTI Y CAROLA INCHAUREGUI

Recuperar, analizar y tensionar la educación física escolar ha sido para nosotros fascinante. Aventurarnos intelectualmente nos permitió ampliar nuestras miradas, enriquecernos y enriquecerlas. El proceso iniciado en el año 2010 que extendimos hasta el año 2019 marcó definitivamente nuestras perspectivas. Fue nuestra opción y elección, queríamos reconocer a esa educación física en particular y descubrir en ese reconocimiento explicaciones que nos permitieran comprender nuestras intervenciones profesionales, y comprendernos en las actuaciones. No sabíamos qué íbamos a confirmar, no imaginábamos qué íbamos a descubrir, solo teníamos referencias e inquietudes que nos marcaban algunas direcciones y sentidos de búsqueda. Nos reconocíamos en ese contexto y podíamos diferenciar dificultades e intereses, muchos de ellos grupales, algunos visibles en otros<sup>2</sup>.

- 
- <sup>1</sup> Valdría preguntarse si este espacio no tendría que titularse "...desde la perspectiva de tres generaciones", pues sus autores representan miradas y saberes generacionales diferenciados a partir de procesos sociales, culturales, políticos y académicos que les acompañaron y en los que se formaron. Generaciones que atendieron formas prácticas diferenciadas, iniciadas desde intereses por la identidad y la investigación, seguidas por posteriores búsquedas centradas en la formación y en la perspectiva de actores y actoras, hasta una actualidad enfocada en abordajes de la diversidad y géneros. Tres generaciones que integran e hilvanan miradas, trayectorias y saberes. Tres momentos que configuran la educación física escolar.
  - <sup>2</sup> La comunidad de profesoras y profesores en educación física es muy amplia y resulta de instituciones de formación muy variadas, al punto que superan muy ampliamente el centenar, lo cual da cuenta de las posibilidades de orientaciones y características bien diversas. Una parte menor de ese uni-

La primera etapa estuvo marcada por indagaciones particulares sobre el deporte como contenido escolar, pero rápidamente los registros, las informaciones y los resultados nos llevaron a considerar ese contenido en el marco de saberes que lo excedían y que implicaban a la educación física como fuente de producción y parte de este contenido.

La decisión de titular este libro desde el plural, tanto a la educación física como a los términos que estructuran aquí nuestras ideas y nuestra presentación, fue básicamente tomada a partir de la significación que ello tiene en un campo de conocimientos en el que prevalecen las determinaciones y las posiciones binarias, espacio en el que la norma y búsqueda de universalidad ha construido y continúa construyendo, espacio en el que el cuerpo parece posible de ser interpretado desde una perspectiva inequívoca, donde sobresale una única noción que parecería otorgar sentido y valor de verdad. Nuestro trabajo supo encontrar y registrar pluralidades, tanto en un sentido corriente como distintivo. Por otra parte, no menos importante ha sido la decisión de recuperar prácticas, narrativas y reproducciones y referir especialmente a producciones, resaltando la particularidad de producciones no siempre enunciadas, aunque posibles y presentes. De algún modo, recuperar y dar voz a una educación física silenciada.

Por supuesto, reconocemos los riesgos de estas decisiones. Reconocemos las tensiones discursivas y simbólicas que conlleva. Reconocemos también las tradiciones y sus efectos. Sabemos y conocemos el terreno. Observamos el contexto. Por todo ello, decidimos sostener esas pluralidades. Lo hacemos en reconocimiento a las particularidades distintivas de la(s) educación(es) física(s) que claramente no se reducen a las nociones de juego, deporte y gimnasia (inclusive de la vida en la naturaleza). Podemos decirlo,

---

verso se involucra formalmente con la investigación. Las otras y los otros a los que nos referimos se relacionan con esa diversidad y, por lo tanto, con la multiplicidad de preguntas, problemas y estudios de interés.

ahora sí: si algo sobresale en las prácticas son las formas particulares que ellas adoptan, significadas y valoradas por las actoras y los actores que las reproducen y producen<sup>3</sup>, aunque no en el sentido del propietario, sino de lo distintivo. Sus dinámicas, sus marcos, sus lógicas y las actoras y los actores que las producen las validan.

La escuela es el lugar favorecido, que privilegia las posibilidades de producción, aunque muchas veces –sabiéndolo o no– la fuerza, la tensión, la conduce hacia disputas impensadas, la empuja a normalizar sus formas, a universalizar ideas. En ese marco, los especialistas, con el argumento de que las prácticas requieren certezas, generalizan sus perspectivas. La escuela es el espacio que nos permite privilegiar y validar nuestro desenvolvimiento (Ron, 2003). Se trata de transitar, desplegar y construir, validar, reflexionar y exponer, transmitir y experimentar, enseñar y aprender, mostrar y registrar, escribir, verbalizar y analizar, todo un rizoma, al decir de Deleuze y Guattari<sup>4</sup> (1972, p. 35).

No obstante ello, esas pluralidades son la educación física y, en este punto, son su singularidad. De alguna forma, persistimos en nuestra idea, la idea de que podemos encontrar muchas educaciones físicas (Ron y Fridman, 2015, p.

---

<sup>3</sup> Hay en este término sentidos presentes en la obra de Bourdieu, también sentidos que refieren simplemente a una creación, a algo nuevo, que resulta de transitar lo anterior, lo que existe, lo que se practica, lo que se desenvuelve, y en ese desenvolvimiento da lugar a lo nuevo hasta la idea de que todo cambia y nada permanece, en el sentido de Heráclito cuando sostiene: "Ningún hombre puede cruzar el mismo río dos veces, porque ni el hombre ni el agua serán los mismos".

<sup>4</sup> Para Deleuze y Guattari, el rizoma es un modelo descriptivo, un modelo epistemológico, en el que la organización de sus elementos, componentes o conceptos no sigue líneas de subordinación jerárquica (lo que se afirma desde el nivel superior es necesariamente verdadero de lo subordinado o inferior, no a la inversa). Esta perspectiva resultó una visión novedosa en cuanto postuló que cualquier elemento, componente o concepto puede incidir o afectar al resto. Como modelo que no sigue líneas de subordinación jerárquica, se opone al modelo del árbol de Porfirio, que refiere a una base o raíz que da origen a múltiples ramas. En el modelo de rizoma, cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro sin importar su posición, no hay centro.

313), tantas como profesionales y practicantes haya, pero también sabemos –pues lo hemos observado y registrado– que una y un profesional y una misma o un mismo practicante pueden desarrollar muchas formas de educación física. Todas ellas inscriptas y validadas como formas de intervención posibles y requeridas por la sociedad, por los colectivos profesionales, por las y los diversos practicantes, por las comunidades de conocimiento y contextos. Y en ese desenvolvimiento la educación física encuentra y cimenta su singularidad, de carácter inclusivo, plural, particular y con infinitos puntos de encuentro con otros saberes y otros campos. No obstante, no solo esta manera de encontrarse y cimentarse constituye su singularidad, pues una buena porción de lo distintivo está en los saberes que practica y produce, saberes que la han configurado y reconfiguran –en el sentido de formas logradas en procesos de diversas índoles y características–<sup>5</sup>. Hay por cierto una educación física tradicionalista que focaliza su mirada en el movimiento, otra que lo hace en el cuerpo, otra que integra o relaciona saberes del cuerpo y el movimiento. Y a la vez, cada una de ellas implica y organiza formas diferentes de pensarlos y abordarlos. Sin embargo, desde nuestras indagaciones podemos decir que, si bien esos términos y conceptos –claro, son dos dimensiones diferentes– integran la educación física, no son sus elementos constitutivos ni jerarquizadores. La educación física (sus pluralidades y sus formas plurales) se constituye en las prácticas y no en cualquier práctica, ni en todas las prácticas que integran o vinculan al cuerpo, al movimiento o al cuerpo y el movimiento, sino en las prácticas organizadas, desarrolladas, constituidas, entramadas, planificadas y conectadas desde saberes que las dinamizan y producen, que permiten su desenvolvimiento: saberes

---

<sup>5</sup> Cuando se habla de figuración, se cita a Norbert Elias; si pensamos la noción de configuración a partir de esa idea, no debemos olvidar que cuando nos referimos a ello pensamos y postulamos considerando diferentes dimensiones, que incluyen miradas políticas, lingüísticas, sociales, históricas, artísticas, económicas, entre otras.

lúdicos, saberes gímnicos y saberes deportivos. Saberes que requieren del cuerpo y el movimiento y no menos que otros campos. Es obvio que, sin cuerpo y sin movimiento, no hay saberes, pero ese orden de debate no es para nosotros central o principal pues las prácticas lúdicas, gímnicas y deportivas resultan suficientemente integradoras e identificadoras como para subordinarse en requerimiento de otros conceptos. Queda por debatir, obviamente, sus dimensiones y extensiones, y a la vez sus relaciones con otros campos, que también recobran y significan estos saberes. Desafío y oportunidad a la vez de pensarse y significarse. Dinamismo que la sostiene y la requiere.

Las prácticas, las narrativas, las reproducciones y las producciones han sido el recorte terminológico elegido para organizar y materializar la presentación de nuestras discusiones y descubrimientos. Con seguridad, otros términos permitirían recorridos posibles y en algún sentido similares (“patio”, “afectividades”, “posturas”...), aunque no ofrecerían, al menos en esta etapa, mejores condiciones de integración. Cuando decimos “en esta etapa” nos reconocemos en el proceso productivo, tanto si pensamos a este en términos de elaboración de relaciones y conceptos, cuanto si lo consideramos en el proceso de indagación que exigió agudeza intelectual y apertura conceptual.

Siendo parte de la educación física, constituir la e interpellarla ha sido y es un desafío que sensibiliza los sentidos, la identidad y que pone en cuestión la propia formación y las trayectorias. Referir a ella como propia y como extraña es un ejercicio que exige sagacidad y responsabilidad. Intentamos sostener esas condiciones en el convencimiento de la potencialidad productiva que ello representa y presenta.

Pensar las narrativas, las prácticas y las (re)producciones permite considerar dimensiones diversas. Ofrece como posibilidad posicionarse en diferentes sitios a fin de dar lugar a múltiples puntos de vista. También conduce y habilita a ingresar en zonas de la educación física silenciadas –o disimuladas– en cuanto enfundadas en otras

expresiones<sup>6</sup>, que crean distintos velos. Velan muchas de las cosas que en ella suceden, que en ella se producen y crean. En cambio, estos términos aseguran, al menos en parte, el recuperar las texturas y tonalidades de la educación física escolar. Sí, texturas y tonalidades. Texturas y tonalidades que habilitan su circulación y significan aquello que a modo de fantasma acompaña a los actores y las actoras que se apropian o valen de ella. Estos términos nos permiten relacionar y pensar lo que sucede como un florecer tanto de saberes cuanto de lógicas que los explican.

Deteniéndonos un momento en los usos terminológicos mencionados críticamente, es interesante considerar, mencionar algunos casos de silencios y deformaciones habituales que hemos encontrado. Pudimos descubrir cómo desde narrativas legitimadas, a partir de una supuesta validación –que parece ser más divina y dogmática que terrenal y necesaria, y también más ajena que cercana o propia–, en la asociación de términos, como el caso de “práctica” y “cuerpo”, términos que son indisociables, uno no es posible sin el otro, y cómo su integración, bajo supuestos preceptos, principios técnicos o justificaciones de pretendido fortalecimiento expresivo, habilita pensar que uno puede ser sin el otro. Por cierto, si así fuera, si esto fuera posible, sería todo un problema para la educación física, con independencia de cómo se la piense o cómo se desenvuelva. Podríamos presentar muchas otras conjunciones o expresiones (“acción motriz”, “postura corporal”, “movimiento expresivo”, “libertad de jugar”, “resolución táctica”, y tantas otras), pero entendemos que inicialmente esta breve inclusión es suficiente.

---

<sup>6</sup> Podríamos decir y pensar en usos terminológicos adoptados en las distintas formas de subordinación del campo: agente de salud, profesor de *fitness*, recreólogo y otras tantas formas de pensar la educación física en su subordinación a otros saberes y campos.

Otra forma posible es la vinculada al uso de términos que permiten omitir o poner en un segundo nivel a los principales, como lo es en el caso de la producción escrita –o la escritura–, que inscribe en un orden inferior a la producción oral, singularidad de las prácticas, singularidad en la educación física. Singular en cuanto a sus usos y las referencias y posibilidades que establece, también como forma de producción de saberes específicos y de legitimación de especificidades. Silenciar la oralidad es parte de un contrasentido, es la negación de especificidad. A su vez, reemplazar la oralidad específica –que da cuenta de especificidades– por oralidades o narrativas impropias, foráneas, es una opción que debilita, aun cuando el arte del lenguaje permita ofrecer melodías convincentes y sugerentes. En este sentido, esta presentación es una invitación a hurgar, y acompañarnos en el análisis de las narrativas legitimadas para descubrir términos y desenvolvimientos que se silencian, ocultan, velan o desconocen desde los discursos hegemónicos tradicionalistas.

Es interesante recuperar aquí las miradas de Alejo, autocrítico de la educación física y de las actoras y los actores académicos y profesionales que la producen, de las producciones y de la legitimación que dan esas producciones. Su pregunta en este punto es: ¿qué lugar tuvieron en ese proceso de legitimación nuestras propias producciones? Debatido, analizado; interpelados, cuestionados... Interesante no solo por las respuestas posibles, “pensarse en” es una forma de referir al campo, de analizar el conocimiento producido y sus efectos en el campo y en sus protagonistas. Situarse en el centro de la escena también nos tensiona. No menos importante es señalar que la tradición, si la observamos con respecto a otros desarrollos y tradiciones –al menos en Argentina–, no se presenta desde una biblioteca tan amplia, más bien la educación física está dando sus primeros e incipientes pasos, siempre provechosos y referenciales respecto a su identidad. En esa biblioteca, aunque la tradición disciplinar resalte las construcciones logradas

por lo masculino, perspectiva que consolidó y prefiguró una educación física argentina desde sus orígenes escolares como si hubiera sido pensada por “ellos”<sup>7</sup>, no se podrían desconocer u omitir producciones como las de Berta Wernicke, Romero Brest, Agustina Maraval, Alejandro Amavet, Ana Montalvo, Jorge Saraví Riviere, Sara Closas, y Alberto Dallo. Referencias diversas y plurales, locales y trayectorias reconocidas.

Al referir a voces presentes y voces silenciadas, nuestra responsabilidad cuenta con la ventaja de ser responsabilidad en tránsito. Producimos y legitimamos desde una perspectiva de construcción de conocimientos que rescata pluralidades, desconocimientos, ocultamientos y visibilidades que integran el campo, configurado por actoras y actores, protagonistas.

Otro punto que destacar es el compromiso asumido en el inicio de nuestras investigaciones en la escuela, cuando decidimos comunicar nuestros resultados de investigación pensando en la comunidad de la educación física, sin condiciones, desde un lenguaje que fuera cercano, próximo, que bien podía suponer la elaboración de categorías nuevas aunque cercanas a quienes enseñan en la escuela, propias de su comunidad, de sus códigos, y que fuera útil, de una utilidad necesaria para pensar y poner en tensión la educación física escolar. También decidimos que nuestras producciones se centraran en hechos y datos comunicables, de interés interpretativo, con implicancia en las prácticas. Esto no significó simplificar, sino dar cuenta de complejidades que requerían de análisis y descripciones complejas. Ciertamente la comunicabilidad y la utilidad fueron dos referencias tomadas que significaron nuevos aprendizajes y saberes.

---

<sup>7</sup> La literatura de la educación física, aunque variada y extensa, no siempre da cuenta de la totalidad o de la diversidad. Regularmente refleja producciones de autores, omitiendo producciones de autoras. Estudios realizados por referentes rescatan participaciones colocadas en el silencio o el olvido. Para ello, puede verse: <https://bit.ly/3mgZDAD>.

En esta producción se incluyen también parte de los debates y sentidos que asignamos a los términos que utilizamos, a su lugar en los intercambios y reflexiones, al significado en cuanto espacio que ocupan en la educación física, a la necesidad de plasmarlos y robustecer sus usos desde esa nominación. Para nosotros las prácticas –al decir de Foucault (1987), discursivas y no discursivas– cumplen una función estructurante, ordenadora y habilitadora. Funciones y usos que potencian, vigorizan y nutren las narrativas; narrativas que habilitan, arraigan y enriquecen prácticas posibles, imaginadas, concretadas; prácticas que nutren y sintetizan para luego volver a constituirse como ideales posibles, encaminados a concretarse como parte y conforme a diferentes sentidos, para dar lugar a nuevas producciones que se integran, entrelazan e hilvanan a viejas producciones. Sin embargo, no pensamos de manera previa un orden determinado en sus usos, puesto que integran la intervención, integran la identidad, integran los saberes. Los saberes son prácticos, son narrativos e integran las (re)producciones.

Pensar los términos, estos tres términos desde la prevalencia o subordinación de uno sobre otros no ha sido parte de nuestra preocupación, ni ha sido forma constituyente de nuestros saberes, como sí han sido las distintas dimensiones que los conforman a partir de sus formas de vinculación con la educación física, con las especificidades constituyentes de la educación física. Como señalamos antes, la noción de “rizoma”, como término, como concepto, como herramienta, como función es parte de nuestra forma de interpretar y de significar, de interpretarnos y significarnos.

Por nuestra parte, no tenemos dudas, pensamos a la educación física como una práctica, como una narrativa, como una producción específica, significada en esas prácticas, narrativas y producciones que su especificidad (especificidades) afirma y testifica. La educación física se constituye desde particularidades y significaciones que otras especificidades y otras formas de saber no reconocen, no

vinculan ni integran como sucede en ella y desde ella, aun cuando muchas de ellas (formas de saber, formas de saberes) puedan ser comunes, compartidas, y hasta estén presentes en otras especificidades, saberes y formas de saberes.

La educación física no opera desde valores, bienes o usos universales, aunque los integra, los convoca, los reclama, y hasta los ha considerado y presentado como propios. No hay propiedad alguna de la educación física con respecto al juego o los juegos, la gimnasia o las gimnasias y el deporte o los deportes. La categoría bourdieana<sup>8</sup> de *autonomía relativa* (Bourdieu, 1990 y 2000) opera magistralmente aquí, permite construir y recuperar dentro de la categoría de campo nociones en perspectiva relacional, colaborando con la posibilidad de pensar el juego, la gimnasia y los deportes como formas legítimas de desenvolvimiento y desarrollo, permitiendo su entrada y salida al campo desde diferentes perspectivas y posibilidades. A lo largo de esta obra, avanzaremos sobre ello, aunque con seguridad la tarea sea solo inicial, y en algún sentido aperturista, hacia el debate y la habilitación de nuevas producciones.

En este sentido, y a modo de anticipación, corresponde señalar que, si la educación física no existiera, si la educación física no hubiera sido inventada<sup>9</sup>, los juegos, las gimnasias y los deportes igualmente podrían existir y desarrollarse sin más. No habría obstáculos para ello. También corresponde decir, y considerar, que en esa condición su existencia y desarrollos no serían los que se logran o significan *en* y *desde* la educación física. Los juegos, las gimnasias y los deportes, sin dudas, tendrían desarrollos diferentes. Es necesario revisar si las categorías juego, gimnasia y deporte

---

<sup>8</sup> Bourdieu no pensó en particular en la EF, no necesitó hacerlo, su interés particular no fue ese, nosotros tomamos sus aportes o los situamos en nuestros debates e interpretaciones.

<sup>9</sup> El uso del término es decididamente intencional. La educación física es una invención, no hay dudas.

expresan lo que la educación física significa, promueve, desarrolla, muestra, figura... Ciertamente, lo que nuestros estudios revelan es que ello no sería así.

### Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1972). *Capitalisme et Schizophrénie 1, L'Anti-Œdipe*. París: Minuit.
- Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Ron, O. y Fridman, J. (coords.) (2015). *Educación Física, escuela y deporte. (Entre)dichos y hechos*, Colección Diálogos en Educación Física, AEIEF-IdIHCS (UNLP-Conicet). La Plata: FHCE. Disponible en <https://bit.ly/2FrK4F9>.
- Saraví Riviere, J. (1985). *Historia de la Educación Física Argentina. Siglo XIX*. Buenos Aires: IEFN°1.
- Saraví Riviere, J. (1998). *Aportes para una historia de la Educación Física 1900 a 1945*. Buenos Aires: IEFN°1.