

## LA LABOR EDUCATIVA DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Alfredo Furlan \*

**SÍNTESIS:** El término calidad es producto del discurso empresarial capitalista, que es trasladado al terreno educativo por los sectores burocrático y empresarial. Si los conceptos educación y su práctica significaban por sí mismos hechos positivos, actualmente, bajo la imposición de dichos sectores, hemos de añadir la palabra «calidad» cuando tengan un valor agregado, reconocido por todos como tal, de acuerdo con criterios de costo-beneficio. Para ello, los «productos» generados por las escuelas deben ser evaluados y estandarizados siguiendo el «universal» impuesto por el mercado.

Las políticas públicas en materia educativa que están encuadradas en esa lógica, promueven la privatización, la deslocalización y la competitividad de las instituciones educativas, produciéndose discursos alejados de las problemáticas que afectan a las comunidades específicas. El carácter de formadora de la totalidad humana históricamente asignado a la educación, se trastoca por el discurso de la calidad educativa, que enfatiza el desarrollo de «competencias». Productividad, competitividad y rendimiento, son las exigencias de una educación de calidad. Se producen entonces la fragmentación y la desarticulación del proceso educativo, y la formación del sujeto. Si bien es cierto que los proyectos educativos que apuntaban a la formación total del hombre (bio-psico-social) no lo han conseguido de forma cabal, ninguno ha apostado por la división tajante entre sujeto intelectual, sujeto emocional y sujeto corporal, como el discurso de la calidad lo hace.

En este texto abordamos, en primer lugar, algunas características del discurso de la calidad en educación, y las funciones que cumple en la práctica educativa real. En segundo lugar, nos aproximamos al impacto que puede tener en la escuela y en la Educación Física el mismo discurso, que tiende a fragmentar y a mercantilizar tanto las prácticas educativas como a las personas. En tercer lugar, apuntamos algunas tareas del profesor de Educación Física destinadas a resistir los embates de la mercantilización de su tarea y la visión parcial sobre los sujetos que educa. Para terminar, anotamos una «Reflexión final» en torno a una propuesta educativa que no fragmente al sujeto.

---

\* Profesor titular adscrito al Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación, División de Investigación y Postgrado, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.

**SÍNTESE:** O termo qualidade é produto do discurso empresarial capitalista, que é transmitido ao terreno educativo pelos setores burocráticos e empresarial. Se os conceitos educação e sua prática significavam por si mesmo fatos positivos, atualmente, sob a impressão de tais setores, temos que acrescentar a palavra «qualidade» quando tenham um valor adicionado, reconhecido por todos como tal, de acordo com critérios de custo-benefício. Para isso, os «produtos» gerados pelas escolas devem ser avaliados e padronizados seguindo o «universal» imposto pelo mercado.

*As políticas públicas em matéria educativa que estão enquadradas nessa lógica, promovem a privatização, a deslocalização e a competitividade das instituições educativas, produzindo-se discursos afastados das problemáticas que afetam às comunidades específicas. O caráter de formadora da totalidade humana historicamente assinado à educação, se altera pelo discurso da qualidade educativa, que enfatiza o desenvolvimento de «concorrência». Produtividade, competitividade e rendimento, são as exigências de uma educação de qualidade. Se produzem, então, a fragmentação e a desatirulação do processo educativo, e a formação do sujeito. Também é certo que os projetos educativos que apontavam à formação total do homem (bio-psico-social) não conseguiram de forma cabal, nenhum apostou pela divisão cortante entre sujeito intelectual, sujeito emocional e sujeito corporal, como o discurso da qualidade o faz.*

*Neste texto abordamos, em primeiro lugar, algumas características do discurso da qualidade em educação, e as funções que cumpre na prática educativa real. Em segundo lugar, nos aproximamos ao impacto que pode ter na escola e na Educação Física o mesmo discurso, que tende a fragmentar e a mercantilizar a prática educativa e as pessoas. Em terceiro lugar, apontamos algumas tarefas do professor de Educação Física destinadas a resistir os embates da mercantilização de sua tarefa e a visão parcial sobre os indivíduos que educa. Para terminar, anotamos uma «reflexão final» em torno de uma resposta educativa que não fragmente o indivíduo.*

## 1. EL DISCURSO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

En las dos últimas décadas, hemos vivido un cambio sustancial en las relaciones que nuestros países mantienen con las potencias productoras de modelos y de tradiciones pedagógicas. Hasta comienzos de la década de los 90, cada uno de los Estados latinoamericanos aplicaba, en forma particular, las partes de los modelos que más conviniesen a sus propias perspectivas de desarrollo, combinándolas, en general, con una variopinta producción local. Incluso se seguían modelos provenientes de diferentes tradiciones, según el éxito que hubieran

obtenido los mismos en conquistar a nuestros intelectuales y a nuestros actores. Por ejemplo, en la década de los 80, las teorías norteamericanas sobre el currículo convivieron con las corrientes institucionalistas francesas, con fragmentos de la teoría crítica alemana, y con los modelos de investigación-acción impulsados sobre todo por algunos especialistas ingleses.

La década de los 90 se inició con el proyecto globalizador que Estados Unidos impusieron e impulsaron como modelo universal de pensamiento y de acción. En el terreno educativo, esto significó una notable reducción del pensamiento pedagógico, y una simplificación y banalización de la problemática del campo. La implantación de las políticas globalizadoras (privatización, desregulación, evaluación, gerenciamiento) impusieron la agenda política y académica, y redujeron los débiles atisbos de autonomía preexistentes. Las palabras que usábamos tradicionalmente para hablar de la tarea educativa sufrieron una seria corrosión a partir de un acoso conceptual ya secular, que se ha intensificado a un ritmo «bárbaro» desde principios de la década de los 90 bajo la égida de la Globalización.

La noción de «calidad de la educación» apareció en el campo educativo ya avanzado el proceso de universalización del acceso a la escuela, a partir de mediados del siglo pasado. Su invocación provino de la apreciación del deterioro del «nivel cultural» de las escuelas, que fue causado por el «atraso» de los sectores populares que engrosaban las estadísticas de la expansión. Entonces funcionaba como crítica a la falta de una efectiva acción compensatoria, muy ligada a la ideología del Estado del Bienestar, o bien como nostalgia de las viejas costumbres.

A pesar de los esfuerzos por seguir sujetando el sentido de la «calidad» a propósitos igualitarios o a preocupaciones conducentes a la equidad por parte de colegas bien intencionados, el auge arrasador de los «mercados» y de sus expresiones teóricas, ha resignificado en esta dirección a nuestro concepto.

En América Latina, la «calidad» se ha transformado en un factor determinante para el diseño de políticas educativas. El término cumple una función ideológica en el contexto globalizado; es una estrategia de control político y cultural que se reduce a verificaciones, a través de evaluaciones estandarizadas aplicadas por organismos externos a las escuelas.

Las evaluaciones –que hasta hace poco y todavía en muchos casos siguen siendo responsabilidad exclusiva de las escuelas– han tendido cada vez más a ser implementadas por organismos especializados constituidos fuera del ámbito de las instituciones educativas: se concretan mediante alianzas entre instituciones académicas, como ocurre en el nivel superior; en otras ocasiones, es el Estado el que las crea y el que, de hecho, las dirige; o pueden estar en manos de particulares individuales, de corporaciones y/o de empresas. Que sean unas u otras no es inocuo, sino que tienen un peso doctrinario o sectorial enorme. En definitiva, tanto los asuntos que se incluyan en los exámenes estandarizados como los que hayan de evaluarse, generan una reacción en cadena, que, como su nombre indica, encadenan a las escuelas, a los currículos, a los docentes, y a los organismos encargados de determinar los contenidos de la evaluación. Los directivos y los maestros se ven obligados a preparar a sus alumnos para que «triunfen» en los exámenes; de no hacerlo, pueden esperar con seguridad serias consecuencias.

Los exámenes estandarizados cumplen diversas funciones: en primer lugar, la de clasificar a los alumnos, a las escuelas, a los distritos, a los estados, departamentos o provincias, y a los países, de acuerdo con un orden de mérito. La estandarización y la homogeneización se pueden justificar exclusivamente para esa finalidad. Una segunda función es la de brindar pautas a los responsables de la gestión acerca de la productividad, verbigracia, sobre la calidad de cada una de las entidades mencionadas, para decidir los estímulos o las penalizaciones que se les hayan de aplicar, según sea el caso, con lo cual la información clave también es el orden de mérito. La tercera función de la evaluación, que es la supuestamente más importante de acuerdo con el discurso tecnocrático que trata de legitimar estos procedimientos, es la realimentación, es decir, la que tiene que ver con devolver la información a los involucrados: funcionarios, maestros y alumnos, para que ajusten lo necesario a sabiendas de los errores. Sin embargo, cuando se trata de exámenes nacionales o aun estatales, provinciales o departamentales, esta devolución requiere procedimientos más o menos complejos y costosos, además de una capacitación suficiente de los receptores para que puedan interpretar los resultados. Por todo ello, la devolución en nuestros países casi nunca se lleva a cabo. Los usos que se le dan, en definitiva, son los de estimular la competencia, afianzar la concepción del mundo que los implica, y hacer una utilización política de los datos en función de las necesidades de los agentes que hacen sus apuestas en este ámbito.

En la última década, y bajo el título de «política de reforma de la educación», se estableció un nuevo plan, supervisado por un organismo cuya sede está en Chile y que se llama PREAL (Programa de Promoción de la Reforma en América Latina y el Caribe), en el que en uno de sus documentos<sup>1</sup> se plantean, entre otras, las dos siguientes líneas generales para la reforma institucional: «Descentralización de la Gestión Administrativa», y «Autonomía Escolar y Descentralización», que significan la desarticulación de los efectos más positivos del modo de gestión centralizado, el espíritu de cuerpo, y el sentimiento de pertenencia a una colectividad organizada.

El mismo documento señala algunas reformas en la educación media, entre las que sobresale la referente a la calidad. Sobre el diagnóstico hecho en los países de América Latina en este sentido, dice:

#### 5.2 En términos de calidad:

- La enseñanza es poco pertinente e inadecuada si se la mide con base en estándares internacionales, y claramente disfuncional con respecto a los avances tecnológicos.
- Los profesores no cuentan con conocimientos actualizados, su pedagogía es tradicional, y frecuentemente están desmotivados.
- Los textos y materiales de enseñanza son escasos e inadecuados.
- Las escuelas y los liceos públicos no tienen sentido de misión e identidad propias, y los directores tienen poca autoridad y reconocimiento,
- No existen patrones de medida sobre logros en el rendimiento y estándares de calidad, ni vínculos con actores estratégicos que puedan orientar con sus demandas [empresarios, académicos, padres de familia (p. 33)].

Este tipo de argumentaciones precede indefectiblemente a la instauración de exámenes estandarizados, como el único camino para certificar los niveles de calidad del sistema.

Es interesante observar ciertas contradicciones aparentes entre los distintos discursos difundidos en los últimos años. Por ejemplo,

---

<sup>1</sup> Marcela Gajardo: «Reformas educativas en América Latina. Balance de una década», en *PREAL*, n.º 15, septiembre de 1999.

mientras que el discurso de la «gestión de base local» justifica la necesidad de aumentar el poder de decisión de los establecimientos para poder integrar sus proyectos educativos institucionales, el «discurso de la calidad» disminuye el poder local e incrementa el de los organismos encargados de la elaboración y aplicación de pruebas estandarizadas<sup>2</sup>.

Si nos ubicamos en la perspectiva de que el principal rasgo de la época en la que vivimos es el de la creciente privatización de la educación, entenderemos por qué esas contradicciones son sólo aparentes. El aumento de poder para decidir la orientación de los proyectos institucionales, es contrapesado por la disminución del poder de controlar la evaluación. Al quedar neutralizada la libertad de decidir la orientación de los proyectos, la noción de libertad se transfiere al *marketing* de los vendedores de materiales didácticos y de programas multimedia. Lo que realmente se está promoviendo bajo el nombre de libertad, es la capacidad de elegir lo que se va a comprar.

Asociadas a la calidad encontramos dos características, que, en Estados Unidos, se han exacerbado en las últimas dos décadas, y que hoy están siendo exportadas al resto del mundo, y muy en especial a nuestros países: la privatización y la mercantilización radical de la labor educativa. Estas características constituyen un problema de la mayor seriedad y complejidad como para agotarlo en este texto, pero me gustaría citar algunas de las cosas que dicen Larry Cuban y David Tyack<sup>3</sup> en relación con dicho fenómeno, dentro de la propia historia de los intentos de reforma en los Estados Unidos:

La reforma de las escuelas públicas ha sido, ya de tiempo atrás, un medio predilecto de mejorar, no sólo la educación, sino la sociedad misma (p. 9).

Una ideología protestante y republicana deseosa de convertir literalmente a los Estados Unidos en el país de Dios, inspiró a los promotores del movimiento por la escuela pública durante el siglo XIX.

[En las últimas décadas] los innovadores que han propuesto o apoyado reformas, por lo general han sido gentes ajenas a las escuelas públicas: tecnócratas, profesores universitarios, vendedores de productos que quieren imponer, políticos deseosos de obtener rápidos resultados antes de la próxima elección, funciona-

<sup>2</sup> No deja de resultar curioso que la casi indecorosa insistencia en la calidad termine reducida a un problema de cuantificación.

<sup>3</sup> David Tyack y Larry Cuban (2000): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.

rios de fundaciones y jefes de empresas. Impacientes por el ritmo glacial impuesto por la reforma que las quiere incrementar, libres de recuerdos institucionales de pasadas modificaciones como estrellas fugaces, y, a veces, con la esperanza de obtener rápidas ganancias, así como un pronto ascenso, prometieron reinventar la educación. Cuando las empresas decidieron firmar contratos con distritos escolares para enseñar capacidades básicas a potenciales «desertores» de la escuela, aconsejaron a sus vendedores emplear «el máximo optimismo plausible» para convencer al público [este término fue tomado del idioma de los contratistas aeroespaciales dirigido al Pentágono: P. Carpenter-Huffman; G. R. May, y G. C. Summer (1974): *Change in Education: Insights from Performance Contracting*, p. 54, Cambridge, Mass, Ballinger. Los autores observan, al hablar de los contratistas por desempeño en las escuelas, que «la competencia entre las escuelas por vender sistemas de enseñanza no demostrados parece haber producido, en realidad, incentivos perversos para aspiraciones infladas» (p. 218)].

Los partidarios de la tecnología a veces prometieron una instrucción «a prueba de maestros» (como si las máquinas y el *software* fuesen miniescuelas autónomas y no una herramienta pedagógica, entre otras muchas). Los reformadores con visión de negocios, al hablar de la escuela, adoptaron términos económicos como «productividad», «mercado», «clientes», «reestructuración», «rendimiento», «productos» y «administración de calidad total». Con el correr de los años los conceptos han cambiado, pero no el afán de emular a las empresas ni de impresionar a las elites de los negocios, las cuales dominaban muchas juntas escolares y foros políticos (pp. 219-220).

[...] gente ajena a la escuela intentó reinventarla:

- Importando a las escuelas unas complejas técnicas nuevas de administración y de presupuesto, creadas por las empresas y por el gobierno durante los años sesenta y comienzos de los setenta.
- Cediendo contratos de instrucción a los innovadores, quienes afirmaban que las empresas privadas podían enseñar las cosas básicas mejor que las escuelas públicas [...] ganándose un dinero en el proceso.
- Empleando la tecnología para transformar la instrucción.
- Y fundamentando los incentivos y las vías hacia una carrera en la enseñanza sobre la competencia y sobre la jerarquía.

Los resultados de estos intentos difirieron por reformas, pero, en general, ejercieron poco efecto duradero sobre las escuelas públicas (p. 221).

## El negocio de la escolaridad

Como sus predecesores de la época progresista, los reformadores orientados hacia las empresas en los años sesenta y setenta tenían soluciones tecnocráticas prefabricadas para los problemas de la educación. A veces, ya tenían productos en busca de mercados. Muchos de ellos pensaban que los actuales administradores de las escuelas eran planificadores incompetentes, y que no eran responsables de los resultados. Otro [asunto] fue tratar a las escuelas públicas como un mercado de servicios de instrucción, en el que las empresas podían competir enseñando a los niños mediante el uso de las últimas tecnologías de instrucción y de ingeniería conductual, como máquinas pedagógicas y de recompensas extrínsecas por aprender. Métodos comerciales de planeación y de presupuesto, competencias e incentivos, con ayuda de las nuevas tecnologías: todo esto podría transformar las anticuadas escuelas públicas en centros de eficiente enseñanza (p. 223).

Los autores de este texto, que recomendamos leer –complementándolo con la exposición de alguno de los trabajos de Popkewitz sobre el proceso de reforma en Estados Unidos–, cierran su libro proponiendo como vía más propicia para reformar la escuela «la transformación desde dentro», apoyando y estimulando el trabajo de los maestros.

Si asumimos la «transformación desde dentro» propuesta por Cuban y Tyack, es necesario asumir también que el desarrollo de la calidad del trabajo educativo de la escuela requiere un ajuste continuo entre los proyectos pedagógicos y la práctica real. Para saber en qué sentido hay que orientar los ajustes, es importante concretar lo pensado en una etapa a lo que se va ideando y produciendo a lo largo de todo el desarrollo del trabajo formativo. Desde esta perspectiva, las escuelas que logran educar tienen las siguientes características:

- Sensibilidad frente al medio en el cual existen. Capacidad para reconocer sus demandas y para seleccionar las mejores.
- Una identidad fuerte, es decir, un proyecto claro y coherente, una guía consistente, y un sentimiento de pertenencia.
- Un conjunto de posibilidades de interacción variada, y con diversas regulaciones normativas dentro de un ethos común.
- Un clima de aprecio por la cultura valiosa, que reduzca la posibilidad del «doble discurso».
- Un compromiso con sus sujetos y la disposición para cuidarlos.



Estos factores son más determinantes (sin que excluyan o sustituyan a los otros) que los recursos o los métodos. Dicho de otro modo, *Las claves son el entusiasmo, el respeto y la comunidad*. Lo que proviene del corte técnico ayuda, pero no es lo principal. Se transforma en principal sobre todo cuando falta, como impedimento, como resorte de la desmoralización.

## 2. ESCUELA Y EDUCACIÓN FÍSICA

Se ha buscado imponer una suerte de «pensamiento único» en el conjunto del espectro económico, político y social, y con una total nitidez en nuestro campo educativo. Se trata de una configuración discursiva, en la que sus rasgos más notorios son: una centralización en el individuo, al que se le otorga la virtualidad de ser responsable de su propio destino; una dinámica relacional, cuya regulación más fuerte es la competencia de cada individuo frente a sus pares, próximos o distantes (porque es la más poderosa de las diosas de nuestro mundo actual), en la que la línea de producción prioritaria es la de «ganadores», y, correlativamente, también la de «perdedores»; el valor máspreciado es el del «éxito», en particular el que es ratificado a través de la acumulación de riqueza; la clave del control político es la evaluación, administrada desde el exterior de los centros escolares, y, en consecuencia, con una competencia que le permite ser operacional en función de la comparación (una comparación real y permanente de resultados, medidos gracias a la intervención de instrumentos estandarizados). Sella este «discurso único» la adopción de un paradigma administrativo empresarial, en el que domina el lenguaje de la gerencia, que, a su vez, desvaloriza el lenguaje todavía vigente en el medio educativo que se acuñó durante la historia de la escuela como institución pública. La sustitución discursiva avanza a trompicones, pues recibe frecuentes «palizas» infringidas por la capacidad de resistencia de la cultura y de los simbolismos de la era institucional.

El «pensamiento único» repele cualquier modo de convocar fantasmas de filiación colectivista. La exacerbación del discurso gerencial tampoco da lugar para la instauración de «colectivos». Lo que sí tolera, y hasta promueve a veces, es el trabajo de equipos, lo que, en el terreno de sus expresiones pedagógicas, y dentro del marco de las ofertas de programas a distancia, se traduce en el «aprendizaje colaborativo». Pero la noción estelar que expresa el «espíritu» del modelo dominante es la de

sinergia, que alude a la confluencia de fuerzas en la construcción del logro, sin que cada fuerza pierda su identidad ni su modo de operar individual.

En el contexto del individualismo, la palabra aprendizaje puede llegar a sustituir a la palabra educación. Se aprende a aprender, se aprende a producir y a competir. Las políticas que se han impulsado desde los organismos internacionales que operan como punta de lanza del proyecto hegemónico, han tenido un sesgo fuertemente antiinstitucional o *desinstitucionalizador*. Con el discurso de la calidad educativa, el sistema educativo va rompiendo sus relaciones con el Estado y con la sociedad. El fenómeno educativo, desde este discurso, se concibe como una producción de capital humano preparado para la productividad, para la competitividad, etc., en suma, para necesidades de la empresa y de la administración, y desligadas de la convivencia y de la cooperación social.

En sentido estricto, la educación, en la medida en la que es un proyecto colectivo, supone un colectivo con proyecto. Funciona como valor siempre positivo. Se requiere una anulación explícita de la *positividad* para revertir el signo de la educación. Su sentido positivo se nutre de una aspiración colectiva orientada hacia el mejoramiento; es incomprensible la palabra educación sin la alusión a la relación social. La educación en su sentido clásico, consolidada por la pedagogía, no acepta calificativos; no se puede hablar de «educación de calidad», porque el calificativo absorbe toda la resonancia positiva. Mientras que los proyectos escolares generados bajo los criterios del «pensamiento único» tienden a priorizar los aprendizajes, y la evaluación de los mismos se fundamenta en medir los productos obtenidos en términos de eficacia en relación con los objetivos impuestos por las políticas educativas basadas en la «calidad», los proyectos educativos persiguen los objetivos de los colectivos o el de las instituciones; para existir, la educación reclama un orden superior, que se ancla en un proyecto de nación, y que tiene como finalidad aprender a vivir juntos.

El «cuerpo necesario» tendría que estar bien nutrido, protegido y tolerado. Esta es una antigua reivindicación de los sujetos: provisión y respeto, que tiene que ser alguna vez el umbral mínimo universal.

Sin embargo, el cuerpo sufre y goza con los embates. Recibe propuestas de las más variadas fuentes. Se desmonopoliza (o se pluraliza) el discurso asumido hasta hoy por la educación. La medicina abre cada

vez más puertas para escuchar otras voces. El cuerpo padece de una búsqueda de opciones, sin que los nortes tradicionales resten inmóviles.

El cuerpo es receptor de las esquirlas de las granadas que van explotando a medida que se avanza. El cuerpo ya se ha hartado de ser el testigo mudo. Quiere participar y tener protagonismo en todo lo que signifique búsquedas y hallazgos. Quiere dejar el sitio de copiloto de la mente, y restaurarse como enclave del aprender. Para muchos, debe volver al centro de las consignas de los valores. Debe dejar de ser objeto enmascarado, maquillado, plastificado, sobredimensionado, quirúrgicamente idealizado, mutilado por la modelización, sobreestimulado por la competencia, expandido por la angustia, enterrado por la intolerancia. Debe volver a ser pauta de medida de lo necesario, renaturalizarse y recuperar sus proporciones, recontactarse con la tierra y con el deseo, compartido y amasado por el amor, desfabricado y recreado.

Hoy en día el cuerpo está muy compartimentalizado. Según sea la necesidad o la pulsión, elegimos servicios diversos. Y, además, los departamentos tienen muchísimas secciones. Basta recorrer un *shopping* para percatarse de ello: zapatos, trajes y vestidos elegantes, vestimentas informales, deportivas; supermercados de alimentos; tiendas dedicadas a fotografía, a discos, a equipos electrónicos para oír, para ver, para hablar, para jugar, para computar; librerías. La misma sensación se tiene cuando se camina por un hospital de especialidades.

La visión jerárquica de la cultura y de la sociedad ha pesado más a lo largo de la historia a través de la división entre trabajo manual y trabajo intelectual (y la de las continuas redefiniciones entre trabajos calificados o no calificados, entre trabajos dignos y serviles, etc.), que por la distinción entre cuerpo y mente. Quiero decir con esto que el planteamiento pedagógico de las escuelas básicas no se alteraría sustancialmente si se dedicara un tercio del tiempo total disponible a actividades físico-deportivas. Esto es así, hasta el punto de que algunas escuelas privadas ofrecen como «producto propio» la posibilidad de dedicar más tiempo que el que le está asignado en el currículo oficial a las actividades de este orden. Las actividades físico-deportivas o gimnásticas, o aun las de la «vida en naturaleza» (si es que se mantiene esta antigua clasificación), tienen dentro de cada una de ellas jerarquías socialmente definidas. Hay deportes que practican las elites, y deportes orientados más hacia la gente corriente, aunque es justo reconocer que dichas jerarquías se han agrietado en muchos casos. Un ejemplo es el

éxito alcanzado por jugadores provenientes de sectores populares en deportes como el golf y el tenis. Incluso es plausible que hoy las jerarquías hayan extraviado sus nexos rígidos con la «distinción» clasista, y que lo que defina el estatus de oficios o de especialidades deportivas sea sobre todo su rentabilidad. Hoy domina el negocio del espectáculo, y muchos otros que se aprovechan de él (las apuestas, sin ir más lejos).

Pero los negocios, si bien pueden romper antiguos códigos, con su creciente tendencia a la concentración producen la más implacable jerarquía de hecho: distinguen a los excluidos de cualquier otro modo de caracterización.

La Educación Física real, por su parte, no atiende a concepciones antropológicas, no se basa en un estudio minucioso de las técnicas, de los usos ni de los hábitos corporales de cada una de las sociedades en las que se implanta, ni de una comprensión profunda de cuáles son las capacidades físicas del individuo y de cómo se pueden optimizar. Tampoco promueve una ilusión de cierta necesidad trascendente, definida en términos de adaptación motriz al medio ambiente, lo cual implicaría que las propuestas de la materia se basaran en estudios sistemáticos de cuáles son esas necesidades adaptativas al ambiente físico y social. Se requerirían estudios integrales de qué competencias motrices necesitaría desarrollar un chico para adaptarse a esos ambientes. Si esto fuera así, se encontrarían propuestas diferentes según se tratara de alumnos que vivieran en un medio montañoso o en una llanura, en una zona mediterránea o en la costa, además de especificar diferencias según el modo de vida de cada uno de los grupos sociales que habite las distintas regiones. De ser así, nunca se podría haber producido un testimonio como el de los alumnos de Barbiana<sup>4</sup>:

En los exámenes de gimnasia, el profesor nos trajo una pelota y nos dijo: «jueguen al baloncesto». Nosotros no sabíamos jugar. El profesor nos miró con desprecio y dijo: «muchachos infelices».

Él es como ustedes. Tener habilidad en un rito convencional le parecía importante. Le fue a decir al director que no teníamos educación física, y que quería mandarnos a examen en septiembre. Cada uno de nosotros era capaz de treparse a un encino. Allá arriba soltaba las manos y bajaba una rama de cien kilos con el hacha. Después, arrastrarla por la nieve hasta la puerta de la casa, a los pies de nuestra madre.

---

<sup>4</sup> Alumnos de Barbiana (1975): *Carta a una profesora*, México, Ediciones de Cultura Popular.

Me contaron de un señor de Florencia que para subir a su casa tomaba el ascensor, y que se compró otro aparato costoso con el que simulaba que estaba remando. Ustedes le pondrían la nota más alta de educación física (p. 31).

Resulta obvio que no es esa la forma en la que se procede para elaborar los programas de la materia de Educación Física. La elaboración de dichos programas casi nunca depende de estudios de esta naturaleza, ni de los de tipo antropológico, ni priorizan usos y costumbres populares, sino que se estructuran según la tendencia profesional que prevalezca en el ámbito en el que se hacen los planes. Quiero decir con esto que, si los que dominan los organismos donde se hacen los planes apuestan por el deporte (o por cualquier otra orientación profesional) como la actividad que debe prevalecer a lo largo del currículo, los programas reflejarán esta orientación, y sabemos que la iniciación deportiva debe más a los modelos que provienen del deporte profesional que de estudios como los arriba señalados. ¿Qué importancia tiene todo esto? Mucha, desde mi punto de vista. Creo que cualquier profesión autolimita su desarrollo si tiene dificultades para reconocer su origen y su justificación actual. Las definiciones que hipertrofian indican la presencia de un malestar de los profesionales respecto a su historia y a su labor. Nunca el autoengaño conduce a un mejoramiento.

### 3. LAS TAREAS DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

¿Es deseable recuperar una mayor unidad? Hay muchos que así lo desean. Por mi parte, creo que es útil mirar a otras culturas y a otras épocas para comprender posibilidades diversas. Me resultó muy sugerente el rescate que hizo Michel Foucault<sup>5</sup> de las tres disciplinas que se ocupaban del cuidado de sí mismo en la antigua Grecia. Transcribo desde el comienzo el párrafo que explica el papel del maestro:

No existe preocupación por uno mismo sin la presencia de un maestro, pero lo que define la posición del maestro es que aquello de lo que él se ocupa es precisamente del cuidado que pueda tener sobre sí mismo aquel a quien él sirve de guía. El maestro es quien se cuida del cuidado del sujeto respecto a sí mismo, y quien encuentra en el amor que tiene sobre su discípulo la posibilidad de

<sup>5</sup> Michel Foucault (1987): *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, La Piqueta.

ocuparse del cuidado que el discípulo tiene por sí mismo. Al amar en forma desinteresada al joven discípulo, el maestro es el principio y el modelo del cuidado de uno mismo que el joven debe tener de sí mismo en tanto que sujeto.

Las tres líneas de evolución de la noción de cuidado son las siguientes: la *dietética* (relación entre el cuidado y el régimen general de la existencia del cuerpo y del alma); la *economía* (relación entre el cuidado de uno mismo y la actividad social), y la *erótica* (relación entre el cuidado de uno mismo y la relación amorosa) (pp. 49-50).

Según Foucault, los ámbitos correspondientes son el cuerpo, el entorno y el hogar. Tal vez forzando un poco se encuentren allí las claves para repensar –o para seguir pensando– el «cuerpo necesario», en el marco de una idea del sujeto posible. Salud, trabajo social y amor eran los hilos, o también el crecimiento armónico, la capacidad de cooperar y la potencia expresiva.

Otra línea de reflexión es la que se infiere de la lectura de un texto de Iván Illich<sup>6</sup>, y que está conectada con las actuales búsquedas de una ética de la tolerancia y de la «convivencialidad»; es la siguiente: Parlebas llamó la atención, en el campo de la Educación Física, acerca de la dimensión semiótica (significante y comunicativa) del movimiento corporal, lo que en el campo de las artes siempre fue el supuesto básico.

Hay bastante bibliografía sobre el lenguaje del cuerpo por donde rastrear ideas útiles para profundizar o para fantasear. El texto de Illich sostenía que, antes de que se impusieran las lenguas «maternas» (que derivaban de la que hablaba la madre iglesia), se hablaban lenguas vernáculas, y, en general, varias aprendidas por convivencia. Mezclando tal vez irreflexivamente los planos, pensé que los cuerpos siguen siendo políglotas. Pueden comunicarse con el lenguaje de la danza, de la mímica, del juego con reglas. Es posible que se requiera *defender la naturaleza políglota del cuerpo en movimiento*. Reducir nuestro proyecto al monolingüismo del deporte (en sus diversos dialectos), implica enseñar sólo el código triunfar-perder, que, sin duda, es importante. El código compartir, o el código acompañar, por ejemplo, quedan fuera o son instrumentados en función del triunfo. Quizás, y sin que nos lo proponemos, desde la «capacitación deportiva» (hoy la habilidad prevalece sobre el ethos, por lo que me resisto a llamarla «educación deportiva», y

<sup>6</sup> Iván Illich (1988): *Alternativas II*, México, Ed. Joaquín Mortiz - Planeta.

menos aún «educación por el deporte») se marque un modelo general de relación corporal con el otro. La pareja de uno, ¿es el equipo de uno o el equipo a vencer? Un buen deportista nunca aspira al empate. ¿Qué valores estamos promoviendo? Mejor un cuerpo políglota, pues deja al cuerpo comunicarse con quien quiera.

Por otra parte –creo–, el profesor de Educación Física debe ser un profesional de la educación que vote por esa apuesta colectiva que es la escuela. Ésta sigue y seguirá siendo un lugar privilegiado de reunión. Un lugar, en el sentido de instancia, acaso no acotado en un espacio, sino acotado de manera significativa. Privilegiado, pues allí se destaca a los sujetos y a cierta cultura (skolé significa ocio, que en Grecia se refería a la cultura de los hombres libres, a la contemplación). De reunión, pues la educación es una dimensión del estar con otros, de la comunidad, o, si se quiere, de lo universal imprescindible: el respeto a la vida.

Si bien tiene sentido construir la especificidad de la profesión, pues es clave para la propia reunión y para el entusiasmo sectorial, ésta no puede tener valores diferentes a los que sustenta el proyecto educativo en su conjunto. Un sobregiro de entusiasmo local puede transformar tal entusiasmo en depreciación. Se requiere un profesor que haga bien su trabajo, pero dicho trabajo no se restringe a la cancha (ni tampoco huye de ella). Creo que los profesores de Educación Física tienen un programa complejo, interesante y fundamental:

- **Ayudar a que la escuela no pierda de vista que sus sujetos también «son» cuerpos y movimientos.** Su individualidad y su sociabilidad se construyen desde el propio cuerpo, de la aceptación del propio cuerpo. El profesor de Educación Física debe bregar por conseguir que la escuela, en su conjunto, cuide de que el sujeto se cuide, en el sentido griego. De la misma manera, debe llamar la atención sobre el hecho de que los sujetos son psicósomáticos cuando aprenden y se desarrollan, no sólo cuando se enferman. Para lograr esto, es crucial que los profesores de la materia no olviden que en la cancha de juego los sujetos también «son» inteligencias, emotividad, compromiso.
- **Ayudar a que la escuela no olvide que sus sujetos son individuos particulares, con deseos y con entusiasmos personales, con capacidad para elegir o para decidir.** Esa relativa plasticidad y esa tolerancia de las diferencias que

tiene la Educación Física, en la medida en la que es una encrucijada de diversos lenguajes, y que en la escuela se mantiene al dar la posibilidad de elegir el deporte, o, si la hubiere, otras opciones, es bueno que se trate de compartir con los otros colegas. La mirada del profesor de Educación Física que detecta las capacidades de cada uno (en la medida en la que valora el cuerpo de cada alumno, sin marginar a los que no encajan en su proyecto selectivo), debe hacerse más común y propia de la escuela. Aunque sea cierto que la escuela trata de igualar las posibilidades, no puede lograr este propósito si no se iguala frente a las diferencias. Dado que los cuerpos son demasiado evidentes como para no reconocer sus particularidades, el profesor tiene una gran responsabilidad respecto de la afirmación del sí mismo y de la individualización.

- **Ayudar más a que la escuela funcione como centro de convivencia.** La preocupación por la recreación, por el equipo, por los grupos, por el espíritu colectivo del campamento, por el aprovechamiento del espacio, por la sensibilidad a los climas, son herramientas con las que los profesores de la materia suelen contar, y que pueden contribuir de forma muy especial a introducir lo vivencial en la escuela. Este es un conjunto de virtudes de trascendencia virtual para la renovación de los centros escolares.
- **Lo mismo cabría decir de la sensibilidad de los profesores de Educación Física por las características del terreno.** Las exploraciones que se hacen por medio del excursionismo o el cuidadoso reconocimiento que efectúan los montañistas, las adaptaciones motrices que se requieren durante las carreras de campo traviesa, el relevamiento del terreno o de la cancha de juego, etc., otorgan al profesor una capacidad por demás interesante para ayudar a la escuela a comprender su entorno, su territorio global. Se debe colaborar para el *desaulamiento* (parcial) de la escuela, con el fin de que las comunidades no se desescolaricen.



#### 4. REFLEXIÓN FINAL

¿Qué rasgos debería tener una propuesta educativa que no fragmente al sujeto? La respuesta que voy a dar puede resultar sorprendente para muchos. Lo primero que se requiere es comprender con claridad lo que ha transmitido y lo que pretende transmitir la escuela. Es preciso recordar que la escuela ha enseñado disciplinas desde sus comienzos en la era cristiana. No es casual que se aluda al *trivium* y al *cuadrivium* como a las primeras configuraciones del contenido que transmitía la escuela cristiana. En la *paideia* griega ocurría algo similar. No se enseñaba una letra, un movimiento, o parte de una melodía, sino que se enseñaba a leer y a escribir, así como gimnasia y música. La escuela, en general, no difundía conceptos o informaciones aisladas, sino los conjuntos, tales como estaban desarrollados por las disciplinas. En la época moderna esto siguió siendo así, y continúa prevaleciendo hasta hoy. Del mismo modo, las escuelas técnicas transmiten oficios, no técnicas aisladas. A comienzos del siglo XX se produjo en Estados Unidos una discusión muy seria acerca de esta práctica, de la cual nació la moderna teoría del currículo. Bobbit se quejaba de que la escuela priorizaba la transmisión de disciplinas académicas, y de que descuidaba el aprendizaje de las conductas que necesitaba un alumno para adaptarse de la manera más productiva posible a su medio social específico. Proponía un currículo centrado en los aprendizajes de los estándares de comportamiento útil para cada grupo social. Por su parte, John Dewey denunciaba que la organización del conocimiento en disciplinas académicas expresaba el modo de entendimiento del adulto, y que violentaba los rasgos que caracterizan el modo como perciben los chicos. Sugirió un currículo centrado en la experiencia, que alterase la organización disciplinaria al menos en los primeros grados, y que fuese avanzando hasta posibilitar el aprendizaje de la disciplina en un segundo momento. Estos planteamientos, si bien tuvieron y tienen múltiples seguidores, nunca pudieron llevarse a cabo en los sistemas educativos; permanecieron como propuestas experimentales que no lograron penetrar de manera estable en la estructura escolar. Vale decir que la escuela transmite configuraciones complejas de saberes, que, además –como afirman algunos autores ingleses–, constituyen tradiciones reconocidas como legítimas por los sectores dominantes. Por lo tanto, transmiten las tradiciones propias de las matemáticas, pero, también, tradiciones como la práctica de deportes, de gimnasia, o de cualquier otra clasificación de actividades ludocorporales. La escuela nunca definió los contenidos que transmite de una manera del todo inductiva, partiendo de estudios de

necesidades y diferenciando con detalle conocimientos, sentimientos o movimientos. La pretensión de que lo que la escuela enseña se derive de estudios de necesidades o de cualquier otro modo que pase por alto la realidad aludida –por ejemplo, las taxonomías de logro que diferencian conocimientos, actitudes y habilidades, o aspectos cognitivos, aspectos afectivos y aspectos psicomotrices–, se entiende más como producto de las hipertrofias que provocan la lucha por la sobrevivencia de las profesiones docentes, que de la realidad de la práctica escolar.

Para terminar, quiero aventurar la hipótesis de que una de las causas de la actual crisis del sistema educativo tiene que ver con el hecho de que la escuela, hasta ahora, ha enseñado tradiciones o disciplinas, y no ha accedido a incorporar a su oferta aprendizajes aislados, que, por ejemplo, provengan de demandas del mercado de trabajo, si es que no pueden formar parte de una configuración disciplinaria. Habrá que pensar esto con cuidado, porque es evidente que existen disciplinas tradicionales que han incrementado su importancia para el mundo actual, y que, por lo tanto, están más vivas que nunca, mientras que subsisten otras que es probable que hayan perdido actualidad, y que, en consecuencia, su transmisión no tenga hoy el mismo interés que tuvo antaño. Es necesario hacerse una pregunta similar con respecto a la selección interna de los contenidos de cada una de las disciplinas. Es factible que se conserven temas cuya transmisión no se justifique hoy, y que también se sigan manteniendo retrasos con respecto a los avances que la investigación de su propio ámbito ha logrado. En el campo de la Educación Física es preciso preguntarse, así mismo, si la selección de actividades ludocorporales que se sigue haciendo refleja la enorme diversificación que, bajo el impulso de los medios, ha tenido este sector de la cultura. Han proliferado un sinnúmero de nuevas disciplinas de competición (los deportes extremos, por ejemplo), como igualmente las ofertas de aparatos y de métodos para ser esbelto y fuerte en pocas horas. En nuestros días, el riesgo principal que corre la institución educativa está emparentado con las visiones fragmentarias ya aludidas; sólo que las propuestas fragmentarias actuales provienen sobre todo del mercado y de las políticas públicas que promueve el «pensamiento único» globalizador. El desplazamiento que se verifica de la noción de educación, y su suplantación por la idea en apariencia revolucionaria de un centramiento en el aprendizaje, trae aparejado con claridad un embate a la forma clásica del currículo escolar. Las nuevas propuestas enfatizan aprendizajes funcionales a circunstancias de coyuntura, y diluyen con más fuerza todavía que las disciplinas clásicas la unidad del sujeto. Aunque es

mucho lo que hay que reclamarle a la escuela respecto del olvido contemporáneo de que sus sujetos son corpóreos y pensantes a la vez, es mucho mayor el riesgo que acompaña a estas nuevas proposiciones, que en los casos más parcializantes de las propuestas escolares existentes. Se puede decir que en el centro educativo los sujetos siempre fueron cuerpo, mente, sentimientos, en una unidad indisoluble. Ningún planteamiento curricular ha fracturado la unidad de los sujetos, pero tampoco se puede decir que la haya considerado ni impulsado del modo más interesante e inteligente. En la escuela, en tanto hubo y hay sujetos, hubo y hay cuerpos.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- ALUMNOS DE BARBIANA (1975): *Carta a una profesora*, México, Ediciones de Cultura Popular.
- FOUCAULT, M. (1987): *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, La Piqueta.
- GAJARDO, M. (1999): «Reformas educativas en América Latina. Balance de una década», en *PREAL*, n.º 15, septiembre.
- ILLICH, I. (1988): *Alternativas II*, México, Joaquín Mortiz-Planeta.
- TYAC, D., y CUBAN, L. (2000): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.

---

**REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN**

**REGRESAR A ÍNDICE Nº 39**

**REGRESAR A PÁGINA INICIAL DE LA REVISTA**

**CONTACTAR**